

Abstract

Titel: Narrative meaning-making in Preschool

Language: Norwegian with a summary in English

Keywords: Meaning-making, toddlers, preschool, media inspired play, participation, participatory interaction space , Captain Sabeltann, fear, masculinity, power, generation, child initiated co-narratives, teacher initiated co-narratives, content

ISBN:

The general aim of this thesis is to study preschools for the youngest children as cultural and culture-generating forum. This is achieved by describing, analysing and discussing the joint creation of meaning by children and adults in everyday situations in the preschool. More specifically, the aim is to study the creation of meaning in co-narratives, in order to explore their pedagogical potential. To this end, an analysis is undertaken of the typologies and categories into which child-initiated and adult-initiated co-narratives fall, on the basis of content and usage. The epistemological foundation for this approach is social constructionism. Cultural context is considered to be interwoven in the meaning-making processes.

Based on data collected in the course of ethnographic fieldwork, I have written four articles. The article entitled "What's worth talking about? Meaning-making in co-narration in toddler-initiated co-narratives in preschool" (Early Years nr. 1 2006) presents what it is that some children seem to consider relevant through an analysis of 39 child-initiated co-narratives. They took up several serious themes such as feelings of fear, anger, loss and desire. Using the co-narrative genre, therefore, the children raised and explored life issues that they were having to deal with and found problematic. Two further articles are based on the case of "Captain Andreas' voyage": "Participation, play and power - a two-year-old boy in curriculum construction" (Manuscript submitted) and "Captain Andreas and his crew – a discussion of research data about a two-year-old boy's voice and his influence on preschool content (Barn nr 1 2006)." These articles thematise and problematise children's contributions to preschool content. The starting point for this discussion is the micro-analysis of a co-narrative about the pirate Captain Sabeltann. Based of this analysis, thick descriptions are then provided of the teacher's shift in position from a strategy of ignoring to one of engagement. The child, Andreas, uses experiences he has gained from a visit to a theme park and the media in a way which may be characterized as serious playfulness. In his play, he takes various roles: those of a bold and threatening pirate, of a strong and offensive sword-wielding dancer, and of a frightened and defensive victim. The fourth article, "What's on the teachers' agenda? Teachers' didactical projects in co-narration with very young children" (In print in International Journal of Early Childhood, autumn 2007), analyses 63 adult-initiated co-narratives and describes the pedagogical discourses. An overview is provided of a typology including 8 different ways in which the teachers made use of co-narrative. Child-initiated co-narration can challenge the adults' authority and thereby increase the child's interaction space; on the other hand, it can also give the child authority over other children. From this perspective, the role of adults is to try to distribute such power positions among the co-narrative participants. Adult-initiated co-narratives can be used to focus children's attention on a common theme.

Innholdsfortegnelse

Forord	
Kapittel 1	
Introduksjon.....	11
Forskningsagenda: Å studere barnehagens innhold gjennom narrativ meningsskaping.....	11
Mål og spørsmål.....	13
Flagget – et eksempel på en samtalefortelling.....	15
Kunnskapsfeltet barnehagepedagogisk forskning.....	18
Leserveiledning.....	26
Kapittel 2	
Sammenfatning av fire artikler.....	29
1. Artikkel – What’s worth talking about? Meaning-making in toddler- initiated co-narratives in preschool.....	29
2. Artikkel – Participation, play and power- a two year old boy in curriculum construction.....	32
3. Artikkel – Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold.....	34
4. Artikkel – What’s on the teachers’ agenda? Teachers’ didactical projects in co-narration with very young children.....	37
Kapittel 3	
Teoretiske perspektiver.....	41
Perspektiver på barn og barndom.....	41
Barn som ” human beings” og ”human becomings” før og nå.....	42
Å være barn og voksen – generasjon som kategori.....	44
Perspektiver på kultur og innhold.....	47
Kultur som diskurser og praksiser.....	47
Kultur som relevansstruktur.....	48
Kultur som produkter og produksjoner rettet mot barn.....	49
Meningsskaping i sosiokulturelle perspektiver.....	54
Narrativ meningsskaping som medfødte disposisjoner.....	54
Meningsskaping som deltakende læring.....	55
Meningsskaping med inspirasjon fra dialogisme.....	56
Meningsskaping som lekfulle og improvisatoriske handlinger.....	61
Kapittel 4	
Metodologi og datakonstruksjon.....	65
Design og muligheter for kunnskapsproduksjon.....	65
Narrative tilnærminger.....	66
Prøysenstua barnehage året 2003/2004.....	70

Design A: Videoobservasjon av samtaler under måltider for analyser av narrativer	72
Design B: Observasjon av lek og hverdagsliv for narrative analyser	74
Beskrivelser og refleksjoner over prosesser og kunnskapsproduksjon	75
Å skrive forskningstekster i et faglig og politisk landskap	76
Min posisjon som forsker og førskolelærer	77
Observatørframferd: Hvor nær og hvor mye avstand?	78
Etiske refleksjoner om observatørframferd og om å framstille barn i forskning	80
Selvframstillinger som i "reality"-programmer?	81
Motstridende interesser innbyrdes blant deltakerne?	83
Valg og framgangsmåte ved transkribering av 15 videoopptak fra måltider	84
Refleksjoner over studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	86
Kapittel 5	
Relevans, ambivalens og pedagogisk potensial: tre tematiske drøftinger	89
Barneinitiert innhold som barns medvirkning	90
Medvirkning gjennom lek – "Kapteinen Andreas seilas"	90
Barns deltakelse – lekfull læring	92
Det enkelte barns rett?	94
Deltakende handlingsrom	95
Barneinitiert innhold – bruk av populærkultur	99
Å forstå barns bruk av populærkultur som kulturell støy	99
Å forstå barns bruk av populærkultur som motstandsdyktighet	100
Barns bruk av populærkultur – demokrati i praksis?	102
Å skape spenning med sjørøvere og julenisser	104
Spenningsfeltet mellom frykt og fryd	105
Barneinitierte og vokseninitierte samtalefortellinger – forutsetninger, likheter, variasjoner og motsetninger	109
Forutsetninger for meningsskaping i samtalefortellinger	109
Når en samtalefortelling skapes – en oppsummerende skisse over prosesserer	112
Barn og voksne – hva forente og hva skilte dem?	115
Pedagogisk potensial i barneinitierte samtalefortellinger	118
Pedagogisk potensial i vokseninitierte samtalefortellinger	118
Kapittel 6	
Oppsummering og veien videre	121
Summary	127
Referanser	135
1. - 4. Artikkel	

Forord

Det har vært spennende og lærerikt å få anledning til å arbeide med fortellinger på heltid. Jeg håper bidraget vil være til faglig nytte. Inspirasjon til å studere meningsskaping i samtalefortellinger kommer fra en stadig tilbakevinnende nysgjerrighet og utfordring i å forstå mennesker med og uten verbalspråket i sin makt og til å forstå hvordan fortellinger skaper og gjensker personlige biografier, minner og sannheter om livet som var og skal komme. Dette fasinere meg både faglig og personlig.

Arbeidet med å skrive denne avhandlingen har gitt en anledning til å bli kjent med mange mennesker som har beriket mitt liv. Noen av disse har gjort avhandlingen mulig. Takk til barn og voksne i barnehagen der jeg gjorde feltarbeid. Det er sjenerøst å la en forsker delta i ens dagligliv over tid.

Jeg vil takke de to institusjonene som jeg har pendlet mellom. Det er Høgskolen i Bergen som har finansiert prosjektet gjennom en stipendiatstilling i pedagogikk. Det er også Gøteborgs Universitet og forskerutdanningen ved Utbildningsvetenskapliga Fakulteten, Institutionen för pedagogik och didaktik. Det har vært en lærerik forskerskole med relevante kurs, god driv og hyggelige mennesker. Takk også til Adlerbertska Hospitiefonden, Utdanningsforbundet, Nordplus, barnehagenettverket v/NOSEB og BIN-Norden for reisestøtte til seminarer og konferanser.

Selv om dette forskningsprosjektet framstår som et individuelt prosjekt er det blitt til i brytninger med andres tekster og ikke minst med mennesker som har lest tekstutkast og gitt innspill underveis i prosessen. Slik er avhandlingen skrevet fram i dialog med andre. Jeg har arbeidet prosessorientert og mange er de som skal takkes for bidrag.

En helt spesiell takk går til min veileder professor Ingrid Pramling Samuelsson. For å ha vist interesse fra prosjektets spede start til dets avslutning, for gode faglige samtaler, for nærværenhet via mail, for rask og løsningsorientert tilnærming til mine små og litt større vansker og for sjenerøsitet og praktisk tilrettelegging langt utover det forventede. Det har gjort det lett og mulig å pendle. Jeg må også rette en spesiell takk til 1. amanuensis Berit Bae som har bidratt med inspirerende og konstruktiv veiledning ved gjennomgang av både artikler og hele kappen. Takk også til forsker Pia Williams for interesse, praktisk tilrettelegging av seminar og for konstruktive bidrag i prosessen. Jeg vil også takke docent Maj Asplund Carlsson for inspirerende granskning på 25% seminariet, professor Inga Wernesson for innspill i analyseprosesser under "teori og analysekurset" og dosent Eva Johansson for sin kritiske granskning på slut-seminariet. Jeg vil takke Lisbeth Söderberg for hjelp med lay-out. Meddokterander har bidratt

med innspill i ulike seminarer og kurser. Med tanke på flere vil jeg takke Mirella Forsberg-Ahlcrona og Rauni Karlsson.

Jeg vil også nevne betydningen av innspill fra stipendiatnettverket ”Små barns dagligliv i Norge”, med utspring fra forskningsstiftelsen NOVA; takk Anne Greve og Kari Stefansen for innspill på utvalgte tekster. Deltakelse i og møte med mennesker og tekster ved to vitensoppsamlingskonferanser i forskernettverket Barnekultur i Norden har vært særlig inspirerende i prosessen.

Takk går til professor Olga Dysthe ved Universitetet i Bergen som tok et kritisk blikk på et tekstutdrag i sluttfasen, til professor Jeanette Rhedding-Jones ved Høgskolen i Oslo for konstruktiv tilbakemelding på et tidlig utkast til en av artiklene, til 1. amanuensis Svein Ole Sataøen ved Høgskolen i Sogn og Fjordane for tilbakemelding på et senere utkast og til professor Vibeke Grøver Aukrust ved Universitetet i Oslo for innspill i oppstartsfasen.

Jeg har også mange å takke ved Høgskolen i Bergen. Jeg vil først nevne ansatte ved biblioteket på Avdeling for lærerutdanning som utallige ganger har vært effektivt hjelpsomme. Biblioteket har spilt en avgjørende rolle i arbeidet. Kolleger ved pedagogikkseksjonen har oppmuntret til stipendsøknad, vist interesse, støtte og tålmodighet underveis. Det har betydd mye og jeg håper å få anledning til å gi noe tilbake. Flere kolleger har bidratt i utviklingen av tekster på ulike stadier i prosessen. Takk går til 1. lektor Louise Birkeland, 1. amanuensis Tone Birkeland, 1. amanuensis Marit Johnsen-Høyenes, professor Aslaug Nyrnes, 1. amanuensis Kari Mjaaland Heggstad, 1. amanuensis Barbara Blair som har språkgransket de engelske tekstene og 1. amanuensis Dag Orseth som har språkgransket de norske tekstene. Takk og til Kenneth Rivenes for tekniske råd og praktisk hjelp i prosessen med videofilming. Professor Thorolf Krüger skal ha takk for veiledning og støtte ved veivalg underveis.

Så vil jeg rette en helt spesiell takk til venn og livsmentor professor Trine Syvertsen for å dele mot og for verdifulle innspill på ulike stadier også i denne prosessen. Jeg vil også takke familiens vennehjelpere Inger, Randi, Solveig, Eivind, Arne og Torhild. Den siste og den inderligste takken går til Gina, Vilde, Siri og Per. Takk for godt teamarbeid hjemme! Og takk Per, for all romslighet, sjenerøsitet og for inspirerende og aktuelle bokoverraskelser.

Bergen, mars 2007

Elin Eriksen Ødegaard

KAPITTEL 1

INTRODUKSJON

*Narrative imitates life, life imitates narrative
(Bruner 1987:13)*

Forskningsagenda: Å studere barnehagens innhold gjennom narrativ¹ meningsskapning

I denne avhandlingen presenteres en pedagogisk kulturstudie som et bidrag til kunnskap om barnehager i Norden. Den handler om narrativ meningsskapning, om deltakende prosesser og om innholdet i barnehagen.

I ni måneder i 2003/2004 var jeg deltakende observatør i Prøysenstua barnehage². På basen var det ni barn i alderen ett til tre år, syv gutter og to jenter, og tre voksne kvinner. På bakgrunn av feltarbeidet har jeg skrevet fire artikler som inneholder beskrivelser, analyser og drøftinger av barns og voksnes meningsskapning i samtalefortellinger. Det er disse artiklene denne ”kappen” kommenterer og utdyper. Siden denne sammenbindende teksten er skrevet på et senere tidspunkt enn artiklene, inneholder den min forfatterstemme i en senere prosess enn min stemme i artiklene. Det betyr at jeg her vil være i dialog, ikke bare med andre forskere, men også med mine artikler.

Studien bygger på en etnografisk casestudie-metodikk som innebærer at beskrivelser, observasjoner og analyser av levd liv i barnehagen står sentralt.

¹ Ordet narrativ blir i denne avhandlingen brukt som et fornorsket ord fra det engelske ”narrative” som oversettes med fortelling. En slik fornorskning kan betraktes som problematisk fordi ordet ikke finnes i norske ordbøker. Jeg forsvarer likevel å bruke det i fornorsket form fordi begrepet på engelsk tillater en nyansering fra begrepet ”story” som også oversettes med fortelling. ”Narrative” rommer ulike typer av fortellinger og er dermed et begrep som med store masker fanger opp tekster med handlingskjeder (Polkinghorne, 1988). Se for øvrig redegjørelse for fortelling senere i kapittel en og i kapittel tre.

² Navnet på barnehagen er fiktivt. Den er oppkalt etter huset der den norske forfatteren Alf Prøysen vokste opp. Dette navnet er valgt på bakgrunn av at denne barnehagen arbeidet med Alf Prøysens liv og forfatterskap med barna i det året jeg var der. Han har skrevet en rekke fortellinger for barn. Den mest kjente er barnebokkarakteren er *Teskjekjerringa/Teaspoon Lady* (Prøysen, 2006).

Fortellinger om livet på en småbarnsavdeling i Norge er skrevet fram³. Utgangspunktet er videoobservasjon av dagligliv. Måltidssamtaler har fått spesiell oppmerksomhet. Studien tar ikke sikte på å gi en heldekkende beskrivelse av meningssskaping fra feltarbeidet i Prøysenstua. Det er i særlig grad to-åringenes aktiviteter som fokuseres og følges. Jeg fokuserer imidlertid også voksne⁴. Analyser av 102 samtalefortellinger blir sett i sammenheng med observasjoner fra lek, ekskursjoner og dagliglivet ellers. Slik gjøres det et forsøk på å integrere tekst produsert under måltider med kontekst. I denne avhandlingen betyr kontekst de sammentvinnende elementer som gir koherens til analysene, etter Latin "contextere" som kan oversettes som å veve sammen (Johnson, Christie, & Wardle, 2005). Denne forståelsen av kontekst står i motsetning til en forståelse av kontekst som "det som er rundt individet" - som influerer og påvirker individet.

Studien kombinerer ulike teoretiske tilnærminger og er dermed eklektisk. Jeg har tilstrebet en induktiv tilnærming ved å gå ut med relativt åpne problemstillinger, bruke god tid i feltet og på å studere ulike lesemåter av forskningsdata. Jeg var ikke teoriløs da jeg designet studien, men jeg tilpasset utvalget av teoretiske begreper etter hvert. Jeg har skrevet avhandlingen med et konstruksjonistisk kunnskapssyn. Dette betyr at jeg ser begrepene "sannhet" og "objektivitet" som problematiske (Czarniawska, 2004; Delamont & Atkinson, 2004). Det betyr likevel *ikke* at jeg ser all kunnskap som relativ. Jeg forøker en tredje vei; selvrefleksivitet og verdistandpunkt (Alanen, 2001; Harding; 1998). Jeg møter kravet om selvrefleksivitet ved å forsøke å gjøre framgangsmåter og valg tydelige for leseren. Det er et forskningstandpunkt å gi beskrivelser av små barns fortellinger. Jeg vil også hevde at min tilnærming til feltarbeidet og avslutningen og oppfølging etterpå handler om et etisk standpunkt.

Jeg ser innholdet i barnehagen, de fenomener og ideologier som fortellingene rommer, som kulturspesifikke. Fortellinger bærer i seg mening og skaper ny mening. De fenomener og spørsmål som skal studeres i denne avhandlingen skal forstås i sammenheng med sosiale, historiske og kulturelle betingelser. Utgangspunktet for avhandlingsarbeidet var en interesse for fortellinger, den mest maktfulle formen for kommunikasjon mellom mennesker (Polkinghorne, 1988; Bruner, 1990; 1996; 2002). Ved å fortelle om seg selv, skapes også identiteter. Små barn som ikke selv forteller og

³ Når jeg velger å uttrykke meg med formuleringen å "skrive fram" istedenfor å "skrive ut" eller bare "skrive", er det fordi jeg mener denne uttrykksmåten framhever at skrivning av forskningstekster er prosessuelle og skaper virkeligheter.

⁴ Det er ikke et hovedpoeng å differensiere mellom yrkeskategoriene assistent og førskolelærer, selv om jeg noen steder gjør det. I de engelske artiklene benevnes de som "teachers". Ellers benevnes de som pedagoger, andre ganger som de voksne. Denne variasjonen kan forsvares fordi studien i liten grad vil reise spørsmål knyttet til makt, struktur eller organisatoriske systemer som angår forholdet mellom de voksne, med unntak av et metodisk poeng i kapittel fire.

skaper fortellingene om seg selv, hører og deltar i andres versjoner av sine biografiske episoder i livet. Jeg var interessert i å få vite mer om hva dagliglivets fortellinger mellom barn og voksne rommer. Fortellinger barn er med på å konstruere interesserer meg fordi språket utgjør sentrale forutsetninger for hva og hvordan vi tenker og handler. Fortellinger der barn er aktive, kan dermed være en inngang til å nærme seg barns perspektiver.

Det å fortelle er en grunnleggende menneskelig aktivitet. Sannsynligvis har mennesker fortalt hverandre om sine erfaringer og opplevelser like lenge som det har eksistert et språk å uttrykke dem i. Når man forteller så skaper man mening. Mening er alltid rettet mot noe. Barn går veien fra å lytte til andres fortellinger om verden, om andre og seg selv, til å ta i bruk ytringer og ord de har hørt og ordgi sine og andres erfaringer i fortellingsform. I barnehagen er barn og voksne deltakere i et meningsskapende felleskap. De tar i bruk tegn og verbalspråk som er tilgjengelig på samme tid som de skaper barnehagens daglige innhold.

Innholdet i barnehagen består av en rekke aspekter, alt fra fysisk miljø, artefakter, lover, læreplaner og dagliglivets praksis. Innholdet som skapes betraktes som hverdagspedagogikk (Bruner, 1996) og det som gjerne kalles "den skulte læreplan"(Bourdieu & Passeron, 1977). Samtalefortellinger er en del av hverdagspedagogikken og kan virke flyktige og vanskelige å fange. Samtaler av en viss varighet, slik som samtalefortellinger, rommer bevegelige deler av dagliglivets innhold, slik det skapes av deltakere i barnehagen. Med et kulturperspektiv kan man få øye på implisitte verdier og skulte betydninger.

Å være menneske innebærer deltakelse. En biologisk og kulturell arv gjør oss i stand til å bruke språk for å skape mening. Ved å bruke språk til å fortelle, skapes mening utover her og nå. Verk av anerkjente forfattere og andre voksne kulturskapere blir ofte referert til som komplekse, meningstette og verd en analyse. Spesielt om de kan gi oss innsikt i felt som livet, døden og kjærligheten og om de er plassert i naturen, på krigsskueplassen eller i sengen. Denne studien har som premiss at også de historier som små barn deltar i, de som blir til mens man drikker melk og spiser skiver med hvit og brun ost i en barnehage, kan være komplekse, meningstette og verd en analyse. De kan si noe om innholdet i barnehagen. Det er bakgrunnen for valg av nettopp samtalefortellinger som analyseenhet. Ved tykke beskrivelser, mikroanalyser og drøftinger bidrar denne studien med ny innsikt om hvordan og hva barn og voksne forteller om.

Mål og spørsmål

Formålet med avhandlingen er tredelt. For det første ønsker jeg å aktualisere barnehagen for de yngste som en kultur og kunnskapsarena. For det andre vil jeg bidra til kunnskap om små barns perspektiver ved å tydeliggjøre barns

stemmer. For det tredje er et mål å utforske pedagogisk potensial i samtalefortellinger. For å oppnå målene har jeg valgt å presentere forskningsdata i typologier, kategorier, tykke beskrivelser og utvidete tematiske drøftinger. Det er nødvendig å problematisere hva det innebærer når barn og voksne skaper mening sammen i barnehagen.

Jeg har valgt å utforske samtalefortelling som en sjanger først og fremst tilpasset arbeid med de yngste barna i barnehagen. Samtidig er barns og voksnes deltakelse, deres felles meningsskaping, studert som innhold. Til tross for at denne studiens forskningsdata kommer fra "en barnehage for de yngste", er det mitt ønske at den skal kunne ha relevans for og bidra til forståelse av pedagogisk arbeid i alle aldersgrupper og således være aldersoverskridende. Det pekes på behovet for kunnskap om barn i vår tid. Flere har pekt på behovet for å utvikle kunnskap knyttet til marginaliserte grupper. Jeg vil argumentere for at pedagogisk kunnskap om bruk av samtalefortellinger også kan ha relevans for arbeid med barn som kommer til barnehager med et annet morsmål enn majoritetens og for barn som har kognitiv svikt eller andre former for funksjonshindring som gjør at de trenger støtte for å delta i samtale. Det er empirisk belegg for å påstå at høy kvalitet på barnehagens språkmiljø vil kunne fremme tidlig lesing og skriving (Aukrust, 2005; Dickinson & Tabors, 2001). Selv om ikke språkutvikling er denne studien hovedfokus, vil den kunne bidra til kunnskap som utvikler barnehagen som språkmiljø og dermed produserer kunnskap som kan være til nytte for marginaliserte grupper av mennesker.

Jeg ser også for meg bruksområder utover barnehagen. Det er en rekke mennesker som, uavhengig av alder, ikke med selvfølgelighet deltar i rekonstruksjoner og framtidfortellinger om eget liv. Dette kan gjelde mennesker som skal lære språk om igjen etter sykdom og mennesker med kognitiv svikt eller svikt i talesenteret i hjernen som for eksempel afasi-rammede, utviklingshemmede og mennesker med aldersdemens. Små barn i barnehage har mye til felles med mennesker som av andre grunner enn alder er avhengig av støtte for å formidle egne erfaringer. Pedagoger og andre som skal forstå intensjoner i ytringer og gester er avhengige av kontekst og kulturkunnskap for å kunne støtte fortellinger med innlevelse. Derfor håper jeg at avhandlingens narrative metode kan inspirere studier og praksis der man søker etter innsikt om marginaliserte menneskers fortellinger.

Den tydeligste drivkraften bak forskningsarbeidet har vært en nysgjerrighet knyttet til innhold og prosesser i barnehagens kontekst; hva har relevans for barn når de snakker med voksne, og hvordan skapes mening? Hvordan deltar de voksne, og hva bringer de inn i samtaler med barn? Hvilke pedagogiske prosjekter kan hverdagslivet romme? Finnes det noe eget barneperspektiv eller er vi ikke alle rett og slett mennesker? Disse spørsmålene

ledet til de mer spesifikke forskningsspørsmålene som ble formulert for å kunne gi noen svar knyttet til meningsskapingens hva og hvordan.

Det overordnede forskningsspørsmålet er: *Hva karakteriserer barns og voksnes felles meningsskaping i samtalefortellinger?* Dette spørsmålet skal besvares ved hjelp av tre mer spesifikke spørsmål:

- *Hvordan skapes mening i samtalefortellinger mellom voksne og barn?*
- *Hva skjer og hvilket innhold skapes når barn tar initiativ til samtale?*
- *Hva skjer og hvilket innhold skapes når voksne tar initiativ til samtale?*

Flagget – et eksempel på en samtalefortelling

Samtalefortellinger er en språklig sjanger der narrativ meningsskaping blir til i prosesser med flere deltakere. Samtaler som blir til i barnehager vil ofte ha flere deltakere. Barn i alderen ett til tre år vil være avhengige av samtalestøtte for å kunne delta i fortellinger. Jeg vil definere samtalefortelling som *en samtale hvor barn og voksne deltar i å skape fortellinger om episoder i fortid og framtid. Samtalene blir samtalefortellinger når det skapes en indre sammenheng, en narrativ tråd, når diskursen⁵ gir en episodisk beretning.*

Ved denne definisjonen oppnår jeg å kunne ramme inn lengre sammenhengende fortellinger for næranalyser. Denne definisjonen har likhetstrekk med slik Donald Polkinghorne (1988:36) definerer ”narrative” som en form for meningsskaping. Den har også likhetstrekk med slik utviklingsrettede sosiolingvistiske språkstudier bruker begrepet co-narrative, samtalekontekst, samtaledeltakelse om samtaler med narrativt innhold der voksne gir barn samtalestøtte (se for eksempel: Aukrust, 1995; Dickinson, 2001; McCabe & Peterson, 1991; Ochs & Capps, 2001; Snow & Blum-Kulka, 2002)

Begrepet skiller seg fra begrepene samtale og dialog ved at disse begrepene er videre. Samtaler og dialoger kan være av kort og lang varighet, de kan handle både om ”her og nå” og om ”der og da” (Aukrust, 1995). Begrepet samtalefortelling rommer altså *ikke* ”her og nå”- samtaler. Et eksempel på slike har vi når et barn peker på en lampe som lyser og sier ys og den voksne svarer: Ja det er lys. Denne type samtaler er utbredt blant voksne og barn og kan sies å utgjøre en egen ”spørsmål og svar”- sjanger. Samtalen må også være av en viss varighet for at en narrativ tråd skal kunne spinnes. Begrepet utvidet samtale vil kunne ligge tett opp til samtalefortellingsbegrepet, men er ikke synonymt. Selv om Jerome Bruner utvider

⁵ Diskurs blir brukt i to beslektede, men likevel ulike betydninger gjennom avhandlingen. Her brukes begrepet som språket i bruk, nærmest synonymt med samtale. Det vil ellers flere steder bli brukt om ”samtaler” som et sett av praksiser som *er* konstruert og som *konstruerer* forestillinger og ideologier (Potter, 2004).

kriteriene for hva man kan kalle en fortelling, holder han seg likevel innenfor Aristoteles' kriterier: En velformulert fortelling inneholder en begynnelse, en midtdel og en avslutning (Aristoteles & Ledsaak, 1961; Bruner, 1996).

Dagliglivets fortellinger som små barn og voksne skaper sammen, er ikke nødvendigvis velformulerte i aristotelisk forstand. De første fortellingene som barn deltar i vil for en stor del være voksnes konstruksjoner. Når barn i alderen ett-tre år deltar i språklige handlinger, blir de samtidig del av en kultur. De tar i bruk ord og meningsinnhold som er gjort tilgjengelig for dem, både på reproduserende og kreative måter. Slik skaper de mening, lærer språk og kulturens meningsinnhold i språket som brukes. Barn opplever, erfarer og tar selv initiativ til samspill. Voksne i barnehagene inviterer barn inn i språklige fellskap. Når voksne møter barna i samtaler om det som skjedde eller skal skje, fortids- eller framtidssamtaler, blir deltakernes forståelse strukket utover her og nå - opplevelsen. Den narrative formen konstruerer bilder og hukommelse av det som har skjedd og skaper forventninger om det som skal skje. Jeg vil illustrere dette med en samtalefortelling som ble initiert av et barn og som rommer mange av de diskusjoner som blir tatt opp i avhandlingen⁶:

Den ble til tidlig en morgen, en vårdag i 2004 i en middelstor by i Norge. Da satt det syv utkledd barn og tre voksne rundt et bord i Prøysenstua barnehage. De spiste frokost. Det skulle være karnevalsfest i barnehagen senere denne dagen. Det var stille rundt bordet en stund da plutselig Andreas⁷, en gutt på to år og ti måneder, som i anledning dagen var kledd som Kaptein Sabeltann⁸ med en sjørøverhatt på hodet, ropte med engasjert stemme:

Jeg Sabeltann! Han pekte på to jevnaldrende gutter. Først Benjamin,; *Han Pelle*, så pekte han på Lucas; *Du Pysa*. Han henvendte seg så til Marit, førskolelæreren: *Hvem er Langemann?* Marit svarer: *Det kan Birthe⁹ være.* Marit lo og sa: *Det er vel hun som er best som Langemann?* Hun rettet seg mot Andreas: *Kan Birthe være Langemann i dag?* Andreas nikket og svarte bekreftende. Men Birthe hadde et annet forslag: *Fredrik¹⁰ kan være Langemann.* Marit undersøkte med Andreas: *Kan Fredrik være Langemann?* Andreas ristet på hodet. Det syntes han visst ikke var noen god ide. De fortsatte å forhandle og fordele roller til karnevalsleken de skulle gå inn i etter frokosten. Rundt bordet satt det flere sjørøvere, men også en løve, en klovn, en gammel kone med skaut og en som slett ikke ville kle seg ut. Andreas tok seg på øret sitt. Han så på Marit og sa: *Jeg og ring.* Marit kom han i møte og

⁶ Denne fortellingen er ikke brukt i artiklene, men innholdsmessig er det likheter med flere av samtalefortellingene i studien. 2. og 3. artikkel beskriver en samtalefortelling der også Kaptein Sabeltann var tema. *Flagget* utspiller seg to måneder etter.

⁷ Alle navn på personer fra feltarbeidet er oppdiktete navn.

⁸ Kaptein Sabeltann er en oppdiktet figur i den norske forfatter og musiker Terje Formoes skuespill og sjørøverhistorie. Historien er bygget på en klassisk populærkulturell lest. Pelle, Pysa og Langemann er sjørøverfigurer i samme stykke.

⁹ Birthe er voksen og en av to assistenter i gruppen.

¹⁰ Fredrik er en av de yngste guttene på gruppen ca halvannet år på denne tiden.

svarte: *Vi kan lage ring til deg etterpå hvis du vil.* Andreas svarte ivrig: *Ja og Flagg¹¹!* Marit sitt hode vaiet litt fram og tilbake men hun tygget. Hun svarte et nølende *ja* etter en stund. Andreas argumenterte: *Jeg ikke flagg hjemme, ikke ring.* Da brøt Frida inn i samtalen: *Du har vel flagg hjemme!* Andreas svarte med kraft i stemmen: *Ne-hei! Er det ødelagt da?* spurte Frida. Marit vet tydeligvis litt mer og kan fortelle at: *Mamma har ødelagt det.* Frida ble tydelig overrasket og spurte: *Har Mamma ødelagt det? Hvorfor gjorde hun det da?* Andreas formet noe med hendene: *Ikke sånn, men sånn!* Marit prøvde å forstå hva han mente: *Å ja.* Så ristet hun på hodet: *Hvorfor gjorde hun det da? Var hun sint på flagget? Nei,* svarte Andreas. Marit ville visst forstå mer og spurte videre: *Nei, det var bare uhell?* Andreas ristet på hodet igjen og sa: *Ne-hei.* Marit fortsatte: *Var hun uheldig med flagget ditt da, så gikk det i stykker?* Andreas ordnet til sjørøverhatten han har på hodet. Han var taus mens han tok hånden til Marit: Han så opp på henne og sa med mild, men bestemt stemme: *Du skal lage flagg til meg. Stort flagg!* Marit ble visst overbevist nå og sa: *Jeg må spise først. Jeg tror kanskje vi har noen flagg i den kassen.* Andreas tok seg på ørene: *To øringer jeg vil ha.* Da svarte Marit: *Jeg tror at du skal spise skiven din, mens jeg spiser knekkebrødet mitt, så skal vi lage flagg etterpå.* Andreas er mild i røsten, men sier: *Da jeg bli sint.* Frida så overrasket på ham: *Hvorfor det da?* Andreas lot som om han tok noe opp fra siden, strakk hånden framover og sa litt mer bestemt: *Jeg skytebang, jeg skyte.* Det var ingen som umiddelbart svarte på ytringen hans. Etter en stund lettet Andreas på sjørøverhatten, klødde seg i hodet og sa: *Jeg skytebang hjemme, jeg ha ikke pinn heller.* Da svarte Marit: *har du ikke funnet en pinn heller?* Andreas svarte nei på dette. Han ble deretter sittende stille og se tenksomt ut i luften, og samtalefortellingen ender her.

Samtalefortellingen *Flagget* kan vise hvordan voksne og barn skaper mening sammen og at prosessen utgjør et innhold. Slik får meningsskaping kulturell substans og kan gi indikasjoner om hvilke tema som kan ha relevans for barn. Samtidig kan barneinitiert innhold gjøre voksne ambivalente. Det som en gutt finner relevant, kan en voksen kvinne være ambivalent til, støtte, men samtidig signalisere nøling eller avvisning, ved for eksempel å kaste flagg. Eller lest på en annen måte; det en forfatter og ”temaparkisensetter”, som her Terje Formoe, gjør tilgjengelig for barn, kan være av stor relevans for noen barn, slik at de blir tatt i bruk utenfor temaparkområder i hjem og i barnehager. Slik sett blir barnehagens indre liv uten skarpe grenser mot det livet og de tekstene som finnes utenfor barnehagen.

I denne samtalefortellingen var det Andreas som tok initiativet til samtale. På denne måten initierte han og deltok han i å skape innhold i barnehagens dagligliv. Hans initiativ gav tegn om hva som hadde relevans for ham. Førskolelæreren Marit grep tak i hans lekfulle ytring. Slik bidro hun til at dette ble en av de barneinitierte ytringer, i et mylder av kroppslige og

¹¹ Flagg, et sort med dødningehode på er et av mange spinn-off produkter fra forestillingen om Kaptein Sabeltann. Leketøybransjens fellesråd (<http://www.leketoy.org/rekordaar-for-Kaptein-sabeltann.325054-52020.html>) meldte i 2006 om rekordår for salg av spin-off produkter.

verbale ytringer, som fikk oppmerksomhet og rom for utviding og som dermed ble en samtalefortelling. Andreas sa at han ville ha ring og flagg. Marit svarte et nølende *ja* etter en stunds taushet. I disse ordvekslingene ligger det flere ulike stemmer¹² på flere nivå. At Andreas ville ha ring i øret sitt og et svart flagg med dødninghode på, bærer i seg stemmer fra Terje Formoes historie om sjørøveren *Kaptein Sabeltann* og ikke minst fra markedsføringen av spin-off produkter. Andreas hadde kunnskap om detaljer og hvilke rekvisitter som fantes og som var lekbare. At Marit svarte ja på den måten hun svarte ja på; nølende, bærer i seg minst to stemmer. En som sier at ”jeg vil lage øreringer og flagg” og en som sier at ”jeg vil ikke lage øreringer og flagg”.

I dette kan det identifiseres to diskurser, nemlig en diskurs om barn som kompetente deltakere og en bekymringsdiskurs knyttet til sterkt markedsførte medieprodukter for barn med forflatede rollekarakterer. Kanskje var det den siste stemmen Andreas hørte? Han begynte nemlig å argumentere. Han sa: ”Jeg ikke flagg hjemme, ikke ring”. Marits to stemmer kan sees i sammenheng med det som viste seg i fortsettelsen av fortellingen. Da kom det fram at Marit hadde fått vite at Andreas sitt flagg, som han hadde hjemme, var borte. Andreas sin mor hadde ødelagt det. De voksne syntes interessert i å identifisere betydningen i morens stemme. Hva betydde det egentlig at moren hadde ødelagt flagget? Marit sin nøling og at moren hadde ødelagt flagget, kan være uttrykk for den samme stemmen; ambivalensen til sjørøverleken. Andreas tok hånden til Marit, så opp på henne og gjentok at hun skulle lage flagg til ham: ”Du skal lage flagg til meg, stort flagg!” Hans ytringer kan sees i sammenheng med tegnene han ga med hånden og blikket. Han ga ordre, stemmen var autoritær, men samtidig kan det identifiseres flere stemmer. Han utsa ordren med lavt toneleie. Høres det ikke ut som han samtidig sa: ”Jeg er nær deg og det jeg ber deg om er viktig for meg?” Det kom til syne motsetninger i samtalen på flere plan, og samtalefortellingen kan bidra til å forstå barnehagen som et sted både for forhandling og forening, for relevans og ambivalens¹³.

Kunnskapsfeltet barnehagepedagogisk forskning

Avhandlingen rettes inn mot forskningsfeltet *Early Childhood Education* (ECE), som kan oversettes med *barnehagepedagogisk forskning* (BHPF). Det er den praksisnære delen av denne forskningen jeg vil beskrive i det følgende, den som har sitt utspring i observasjonsstudier av barnehagepraksis. Nordiske

¹² Begrepet ”stemme” blir her brukt som i Bakhtins dialogisme; ytringer bærer i seg stemmer fra andre brukere og viser dermed til noe mer en den individuelle deltakers stemme (Bakhtin, 1981a; 1986). Se kapittel tre for en utdyping av Bakhtins dialogisme.

¹³ Jeg vil igjen vise til denne samtalefortellingen i kapittel tre og fem, da for å illustrere hvordan vi kan forstå og begrepsliggjøre hvordan en samtalefortelling blir til.

studier får mest oppmerksomhet, men jeg nevner også studier fra engelskspråklige land. I Norden går mange barn i alderen ett til tre år i barnehage. Likevel finnes det ennå lite kunnskap om små barns dagligliv i barnehage, om hva som karakteriserer deres meningssskaping og læring. Både nasjonalt i Norden og internasjonalt finnes det få studier om de yngste barna i barnehagen. I internasjonal sammenheng er det få land der barn mellom ett og tre år går i barnehage. Studier som kan gi kunnskap og innsikt i livet slik det kan se ut i en barnehage for ett til tre-åringer, vil derfor kunne ha internasjonal interesse. I særlig grad har de i det britiske forskningsområdet *Early childhood education research* vist interesse for organisering og spørsmål om kvalitet i Nordiske barnehager (Moss, 2006).

I Norge finnes det ulike forskningsfelt som har tatt for seg barns vilkår, liv og læring i barnehagen, men forskningsfeltet BHPF i Norge er karakterisert av spredt forskning med ulik teoretisk forankring og med vage grenseoppganger til en rekke andre forskningsfelt (Guldbrandsen, Johansson, & Dyblie Nielsen, 2002). De fleste studiene som kan plasseres i BHPF posisjonerer seg gjerne i andre forskningstradisjoner og -felt ut fra sin teoretiske forankring. Den norske betegnelsen BHPF omtales noen ganger som forskning om "barnehagens indre liv". Dette indikerer en annen barnehagetradisjon enn den engelske betegnelsen ECE. I store deler av verden går små barn på "skole" og har "education". Her handler det om utdanning. I Norge har det vært en sterk retorikk knyttet til at barnehagen er et annet sted enn skolen, og barnehagen har mer vært betraktet som en dagliglivsarena enn som en utdanningsarena. Det er identifisert et eget barnehagepedagogisk kunnskapsfelt som i stor grad er utviklet av og knyttet til høgskoler/-universiteter som har masterutdanning i barnehagepedagogikk (Strand, 2006). Betegnelsen "barnehagens indre liv" kan kamuflere sosiokulturelle sammenhenger i barns liv. Målet for denne studien er, som nevnt tidligere i innledningen, å bidra til kunnskap som åpner porter slik at sammenhenger med "livet utenfor" blir tydeliggjort.

Til tross for tilhørighet i ulike forskningstradisjoner ser de fleste nye barnehagepedagogiske studier og nye teoridannelser knyttet til barnehagefeltet på barnet som sosial aktør i et sosialt felt.

Et tilbakeblikk på feltet viser at fra 1970-tallet, men i særlig grad utover 1980 og 1990-tallet, tok en rekke antropologer, psykologer og utdanningsforskere med interesse for ung alder et oppgjør med en forståelse av kognitive prosesser som individuelle (Bruner, 1990; Bråten, 2000; 2006; Engel, 1999; Gergen, 1994; Hundeide, 1989; Nelson, 1996; 1989; Sawyer, 1997). Det oppstår et skifte fra at pedagogisk psykologi og utviklingspsykologi var de sentrale teoriperspektiver til at nyere utviklingspsykologiske studier beskriver barn med utgangspunkt i deres kompetanse heller enn i deres mangler.

Samtidig trer sosiokulturelle, antropologiske, fenomenologiske/- grafiske, sosiologiske og poststrukturelle perspektiver inn i barnehagepedagogikken.

Når denne studien fokuserer på narrativ meningsskapning med utgangspunkt i en feltstudie i en barnehage, har den på ulike måter berøringspunkter med andre studier. Det gjelder blant annet studier knyttet til hverdagslivet i barnehagen, som jeg grupperer i fire grove kategorier. Den første har meningsskapning/kultur/innhold i fokus (Hopperstad, 2002; Lunneblad, 2006; Löfdahl, 2002; Nilsen, 2000; Nordin-Hultman, 2004; Palludan, 2005; Lenz-Tagushi, 2006; Aasebø, 2001). Den andre studerer makt i voksen - barn relasjoner (Bae, 2004; Tullgren, 2004). Den tredje utforsker språk/læring (Aukrust, 1995; Gjems, 2006; Pramling, 1988), og i den fjerde gruppen kan studier om barn - barn relasjoner plasseres (Greve, 2006; Gulløv, 1999; Johansson, 1999; Johansson 2003b; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; Lindahl, 1995; Løkken, 2000; Michelsen, 2004; Williams, 2001; Ytterhus, 2000). Ved en slik måte å gruppere noen av studiene i feltet kommer det ikke fram ulikheter i kunnskapssyn og teori. Noen av studiene kunne vært plassert i to av gruppene. Hver for seg kan studiene plasseres i andre mer spesifikke forskningstradisjoner. Felles for de nevnte studiene er likevel en nærhet til pedagogisk praksis i barnehage gjennom ulike former for feltarbeid.

Forskningsfeltet har mange ugjorte forskningsoppgaver. Det gjelder også utenfor Skandinavias grenser. Flere peker på behovet for forskning knyttet til arbeid med de aller yngste aldersgruppene (Cullen, Anning, & Flear, 2004; Guldbrandsen et. al., 2002; Klerfelt, 2002b; Moss, 2006; Yelland, 2005; Öhngren, Härnqvist, Achtenhagen, & Rosengren, 1997).

Få studier innenfor ECE har vært opptatt av å studere innhold. Det har vært spørsmål om "hvordan" som har dominert interessen for kommunikasjon, lek, og læring (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Etter 2000 -skiftet ser det ut til at perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet og til dels generasjoner taes opp om enn med ulik styrke og på ulike måter. Slike studier kan sees som motposisjoner til positivistiske studier i det barnehagepedagogiske feltet flere steder i verden (Canella, 2005; Cannella, 1997; Clark, Kjørholt, & Moss, 2005; Corsaro, 2003; Dahlberg, Moss, & Pence, 1999; Dahlberg, Åsen, & Taguchi, 2000; Davies, 2003a; Gopnik, Kuhl, & Meltzoff, 2002; Klerfelt, 2002b; Moss, 2006; Naughton, 2005; Naughton, Rolfe, & Siraj-Blatchford, 2001; Wagner & Einarsdottir, 2006). En komparativ studie av fem ulike læreplaner: Reggio Emilia, Te Whâriki, Experiential Education, High Scope og Svensk nasjonal læreplan –Lpfø/98, viste at det som var felles for disse var at barn ble betraktet som subjekter og at tilnærming til læring i barnehagen var av ikke formell art, altså at læring

ble betraktet som integrert med lek (Pramling Samuelsson, Sheridan, & Williams, 2006). Slike studier viser at forskning har konstruert et annet barn enn tidligere og at hverdagspedagogikk nå nedfelles i læreplaner for barnehagefeltet. I det som kan se ut som enighet og delte oppfatninger i synet på barn, finnes det likevel ulike teoretiske posisjoner og forskningsagendaer i feltet.

Siden min studie tar utgangspunkt i narrativ meningsskapning gjennom samtaler mellom barn og voksne vil jeg mer spesifikt presentere og avgrense meg til noen utvalgte studier som har likhetstrekk med denne studien. Jeg vil først nevne Bruner som gir et særlig bidrag til å forstå barns meningsskapning som sosialt og kulturelt konstruert i pedagogiske kontekster (Bruner, 1986, 1990, 1996). I boken *The Culture of Education* beskriver Bruner hverdagspedagogikken som et nytt forskningsfelt der en ser barn som tenkere og at tenkning foregår i intersubjektiv samhandling (op. cit., 1996). I denne boka mener han at barn konstruerer en modell av verden. Pedagogens oppgaver blir da å forstå hva barn tenker og hvordan meningsskapende prosesser skjer.

Det er flere ulike forskningsretninger innenfor det som Bruner kaller hverdagspedagogikk. Jeg vil nøye meg med kort å beskrive og avgrense studium av samtalefortellinger mot noen få praksisrettede retninger. Den første retningen beskrives av Bruner som studier av metakunnskap og samarbeidslæring og er i særlig grad utviklet i Sverige med grunnlag i fenomenografiske studier om barns meningsskapning og læring (Pramling, 1983; Pramling, 1988; Pramling Samuelsson & Doverborg-Österberg, 2000). Denne tradisjonen er videreutviklet innenfor utviklingspedagogikken og kalles der for *metakognisjon* og *metakognitive dialoger/samtaler* (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; Pramling, 1988; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) og samarbeidslæring (Williams, 2001). Metakognitive samtaler er et verktøy for læring og har fått stor betydning for barnehagepedagogisk praksis. Pedagogen retter oppmerksomheten mot et innhold som de så samtaler med barnet om. Senere rettes oppmerksomheten mot hvordan barnet selv tenker om dette innholdet.

Metakognitive samtaler er sjangermessig beslektet med samtalefortellinger, men er ikke det samme. Min studie handler, slik jeg har beskrevet ovenfor, om episodiske samtaler knyttet til fortid og framtid. Det er samtaler om noe som har hendt eller skal hende, de kan være ledet av barn og av voksne. Det er de vokseninitierte samtalefortellingene som ligger tettest opp til metakognitive samtaler. Her finnes flere paralleller. Begge sjangrene er ledet av en voksen, referer til et innhold og krever kognisjon. Vokseninitierte samtalefortellinger kan i likhet med metakognitive samtaler være rettet mot et innhold som pedagogen har bestemt på forhånd. Med det er også noe som skiller disse samtaleformene. Samtalefortellinger referer til en episodisk beretning, noe metakognitive samtaler ikke trenger å gjøre.

Metakognitive samtaler handler også om hva barnet tenker om det innholdet som pedagogen retter oppmerksomheten mot.

At samtalefortellinger refererer til ”fortelling”, gjør at samtalefortellingene ofte vil referere til dagliglivets hendelser altså til personlige episodiske livsberetninger. Metakognitive dialoger kan også handle om slikt, men i denne samtalesjangeren er det ikke nødvendig at samtalen refererer til noe som har hendt eller skal hende; til fortellinger. Barn vil lære av å delta i samtalefortellinger, de vil kunne lære ord, å fortelle, å tenke i narrative sammenhenger, de vil kunne lære av andres opplevelser og de vil kunne lære at deres historie er verd å lytte til. De vil også kunne lære noe om det temaet som episoden det blir fortalt om inneholder, altså noe av det samme barn vil kunne lære ved å delta i metakognitive dialoger. Samtalefortelling som sjanger aktualiserer også voksnes læring. Ved at pedagoger tar opp og støtter barns initiativer til å fortelle, kan voksne få innsikt i og forstå hva som har relevans for dem og hvordan de tenker. Også metakognitive samtaler kan gi pedagoger denne typen informasjon. Distinksjonen mellom disse sjangrene er altså at barneinitierte og vokseninitierte samtalefortellinger inneholder fortellende meningsskaping, mens metakognitive dialoger ikke gjør det.

I Norge har Berit Baes studier av voksen - barn dialoger i norske barnehager fremmet en utvikling der de voksne er blitt mer observant på barns opplevelser og perspektiver (Bae, 1985; 1994; 1996; 2004). Med bakgrunn i dialektisk relasjonsteori har hun identifisert ulike varianter av samtalemønstre i samtaler mellom voksne og barn i barnehage. I ”romslige samtalemønstre” innbyr den voksne i sin samspillmåte: ”til en definisjon av relasjonen hvor det er akseptabelt at de enkelte barna innimellom opplever ting ulikt og har forskjellige perspektiv (op. cit., 2004: 113)”. I ”trange samtalemønstre” preges samspillet av den voksnes forventninger om spesielle reaksjoner eller svar. De voksne er gjerne språklig aktive og Baes observasjoner viste at barna anstrengte seg for å komme den voksne i møte. Slike dialogprosesser, sier hun; ”gir mindre rom for at barna spontant kan uttrykke det de er opptatt av... (op. cit., 2004: 123)”. Utgangspunktet for hennes studier er likeverdighet i forholdet mellom voksne og barn, og at alle mennesker har rettigheter i forhold til egne opplevelser. I pedagogisk sammenheng er dermed dette perspektivet radikalt fordi det kan utfordre selve den pedagogiske orden. At dette er en norsk studie, og at disse perspektivene har stor utbredelse i norske barnehager, kan vise at pedagoger er villige til å bli utfordret på sin makt og nærme seg barns perspektiv (op. cit., 2005a; 2006). Hun påpeker at det ikke er slik at voksne *enten* skaper romslige eller *trange* mønstre. I barnehagens dagligliv vil den voksne kunne gå ut og inn av ulike typer mønstre (op. cit., 2004). Trange mønstre kan komme til syne på ulike måter, men mangel på innlevelse eller for stort fokus på egen opplevelse fra den voksnes side, kan

være faktorer som hindrer barns perspektiver i å komme til uttrykk og deres versjoner av fortellinger i bli skapt.

Samtalefortellinger slekter også sjangermessig på dialoger slik Bae beskriver dem. I det hun karakteriserer som romslige samtalemønstre finnes flere likhetstrekk med barneinitierte samtalefortellinger. Også voksen-initierte samtalefortellinger kan være karakterisert av romslige mønstre når den voksne er oppmerksom på og innretter samtaletema etter retninger på barns tegn og signaler. Men samtalefortellinger kan like gjerne være orientert mot trange mønstre som mot romslige. Det som skiller disse formene for samtale er at samtalefortellinger begrenser seg til samtalsjangeren fortelling. Det som også skiller er den måten jeg bruker samtalefortellinger på i denne studien. Min forskningsinteresse deler seg mellom prosesser, altså samtalene i seg selv på den ene siden og det meningsskapende *innholdet* de frambringer på den andre siden. Samtalefortellinger i denne studien peker dermed utover relasjonen barn – voksen. De betraktes som en analyseenhet for å prøve å fange barns og voksnes meningsskapende innhold slik det kommer til uttrykk i det fortellingsproduktet som studeres.

En annen norsk forsker, Vibeke Grøver Aukrust, har også utforsket samtalefortellinger som sjanger i barnehagen. Hun har studert språkbruk hos voksne og 2-årige barn i forbindelse med bleieskift på stellerommet i barnehagen (Aukrust, 1995). Dette var en studie av samtaledialoger med fokus på å identifisere karakteristika for språkbruk og narrativ språkutvikling hos barn. Denne studien har et språkutviklingsrettet design som inkluderer språktesting. Aukrust har i flere studier om barns narrativer og samtaler studert språklige strukturer og språklig innhold som bidrag til hypoteser og kunnskap om språkutvikling i sosiokulturelt perspektiv (Aukrust, 2001; Aukrust & Snow, 1998). I denne tradisjonen har også Synnøve Matre skrevet om dialogisk samspill mellom barn i grupper i alderen fem til åtte år (Matre, 1997). Også denne studien tematiserer meningsskaping i narrativer. Hovedinteressen er barns muntlige tekstproduksjon, sett i et utviklingsperspektiv.

En barnehagepedagogisk studie som studerer hva barn lærer når de forteller har også likhetstrekk med min studie. Denne studien er skrevet innenfor tradisjonen ”Theory of mind”¹⁴ og er en studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis. I denne studien har Liv Gjems forsøkt å få svar på spørsmål om hvordan barn lærer gjennom å utforske hva andre kan tenke, mene, tro, ville og vite. Barns fortellinger, deres narrativer, var studieobjektet. Hun fant at barn som utforsker andres tenkning gjennom

¹⁴ ”Theory of mind” er en forskningstradisjon innenfor rammene av sosiokulturell teori. James Wertsch har videreutviklet Vygotskys teori (Wertsch, 1991).

Denne tradisjonen bidrar til å forstå hvordan mennesker lærer og forstår andres oppfatninger.

aktivt å spørre hva de mener om et narrativt tema, gir tydeligst uttrykk for at de forstår at andre mennesker kan ha egne oppfatninger (Gjems, 2006).

Det er flere likheter mellom min studie og studiene fra de tre sistnevnte forskerne. De og jeg har alle en forskningsinteresse knyttet til narrativ meningsskaping i sosiokulturelle perspektiver. Det er likevel forskjeller mellom disse studiene og denne. Mens de nevnte studiene først og fremst bringer kunnskap om språkbruk, språkutvikling og kognitive oppfatninger, er ikke dette hovedfokus i min studie. Min studie kan imidlertid også ha pedagogiske implikasjoner som angår abstrakt tenkning, språkstimulering og språkmiljøer i barnehagen slik jeg innledningsvis gjorde rede for, men det er barnehagens innhold og hvordan samtalefortellinger er initiert av barn og voksne som er av størst forskningsinteresse i denne avhandlingen. Skillet mellom sosiokulturell språkutviklings- og tenkningsforskning og min studie bunner også i metodiske tilnærminger. Jeg presiserer at selv om dette er en studie om narrativ meningsskaping, er det likevel ikke en språkstudie i den forstand at den følger forskningstradisjoner innenfor språkvitenskapene. Selv om jeg analyserer samtaler, bruker jeg altså ikke konversasjonsanalyse og følger ikke språkvitenskaplige transkriberingssystemer. Denne studiens etnografiske tilnærming og konstruksjonistiske kunnskapssyn, gjør at produksjon av fortellinger er like viktig som analyse av dem. Denne studien tar i større grad bruk metoder inspirert fra antropologi og mikroorienterte barndomsstudier. Dette gjør min studie, slik jeg gjorde rede for tidligere i dette kapitlet, tverrvitenskapelig.

Jeg vil også kort presentere studier som tar utgangspunkt i fortellinger som er oppstått eller igangsatt i praktisk pedagogisk arbeid og som har berøringspunkter med denne studien. Fortellinger *fra* barn og voksnes fortellinger *om* barn er etter hvert også mye brukt for å kunne vurdere praksis og for å kunne reflektere over barnehagens virksomhet (Carr, 2001¹⁵, Birkeland, 1998¹⁶; Ødegaard & Birkeland, 2002). Barns fortellinger er også brukt for å kunne utsi noe spesifikt om barns måter å betrakte verden på. Lisa Karlsson (2004) beskriver en fortellermetodikk - "Sagotering"- for å legge til rette for barns egne fortellinger og for å kunne gjøre grunnforskning om hva og hvordan barn forteller. *Sagofärden*, et Nordisk fortellerprosjekt, var en forløper for denne forskningen (Brostrøm; 2002). Førskolelæreren og forskeren Vivian Gussin Paley har dokumentert sitt utforskende og praktiske arbeid med barns fortellinger. Hun kombinerer det å skrive ned barns historier med å organisere dramatiske spill der fortelleren får regissere sin historie. (Paley, 1986; 1990; 2002; 2004). Felles for disse studiene er at de gjennom arbeider med fortellinger søker å nærme seg barns perspektiver.

¹⁵ Margareth Carr bruker læringshistorier som vurderingsform i barnehagen.

¹⁶ Louise Birkeland bruker begrepet praksisfortelling om barns og voksnes fortellinger fra dagliglivet i barnehagen og bruker disse i personalutvikling og i vurdering av barnehagens virksomhet.

Denne studien bygger på mine tidligere studier som også kan plasseres innenfor feltet. Jeg vil derfor her til slutt kort presentere dem for å vise bakgrunnen for denne studien. I samarbeid med en barnehage som ønsket å inkludere foreldrene i arbeidet om barnehagens innhold, ble et hovedfagsarbeid til (Ødegaard, 1996). Etterpå fikk jeg anledning til å utforske fortellingens mulighet i et prosjekt om daglige samtaler mellom barnehagepersonalet og foreldre i prosjektet *Dialog og samarbeid* i Sund kommune (Ødegaard, 1998; 1999). I dette arbeidet ble det lagt vekt på at personalet i barnehagene skulle skriftliggjøre barns fortellinger og deres egne fortellinger om barn. Denne dokumentasjonen skulle foreldrene få. Personalets fortellende observasjoner ble også utgangspunkt for etisk refleksjon. Pedagogisk bruk av fortellinger ble videre utforsket i arbeid med læringsfortellinger i veiledning av førskolelærerstudenter, en form for metakognitive samtaler i grupper (Boge, Markhus, Moe, & Ødegaard, 2002; 2005).

I samarbeid med Louise Birkeland ble ulike fortellingsbegreper i pedagogisk litteratur studert i prosjektet *Tusen erfaringer søker fortellinger* (Ødegaard, 2000; Ødegaard & Birkeland, 2002). Her startet en begynnende utforskning av begrepet *co-narration*¹⁷ med utgangspunkt i kulturpsykologi (Bruner, 1990; 1996; Engel, 1995; Miller, Mintz, Hoogotstra, Fung, & Potts, 1992; Wood, Bruner, & Ross, 1976). I dette fou-arbeidet var det et mål å finne hensiktsmessige kriterier for fortelling knyttet til pedagogisk arbeid i barnehagen. Det ble foretatt en gjennomgang og en analyse av fortellingsbegreper slik de var brukt i barnehagepedagogisk litteratur i Norden og slik de ble brukt av ansatte i syv barnehager i Norge. Vi konkluderte med at Bruners perspektiver på fortelling har hatt stor gjennomslagskraft og at flere ulike fortellingsbegrep vil være nødvendige for å begrepsliggjøre ulike sider av pedagogisk praksis i barnehage (Ødegaard & Birkeland, 2002).

Det etnografiske feltarbeidet som ligger til grunn for denne avhandlingen ga anledning til fordypning og videreføring av spørsmål som ble reist i sistnevnte prosjekt, særlig spørsmål knyttet til hvordan en samtalefortelling blir til i barnehagens kontekst. Mens hovedfokuset i de foregående studiene av "co-narration" var etiske perspektiver på hvordan fortelling skaper selvforståelse og identitet hos barn, er det innhold og pedagogisk bruk av samtalefortellinger som er denne studiens hovedfokus. Likevel vil også denne studien tematisere identitetskonstruksjoner.

Av de studier som er nevnt over er det et fåtall som studerer innholdet i barnehagen. Det er også få som har studert barnehagen for de yngste. Disse studiene er utført innenfor rammene av sosiokulturell språkvitenskap (Aukrust, 1995) eller en fenomenologisk tilnærming (Greve, 2006; Johansson,

¹⁷ I dette prosjektet ble co-narration oversatt til norsk som "samfortelling" utfra en forståelse av at begrepet innebar et samarbeid mellom flere i konstruksjonen av fortellingen.

1999; Lindahl, 1995; Løkken, 2000). Når denne avhandlingen studerer narrativ meningsskaping i et videre barndoms- og sosiokulturelt felt, vil det kunne åpne for perspektiver og innsikt som tidligere ikke er særlig drøftet innefor barnehagepedagogisk forskning, i allefall ikke når det gjelder de yngste barna i barnehagen. Ved at denne studien bringer inn for eksempel medieinspirert lek og samtaler vil den kunne frambringe ny innsikt til feltet. Barn lever sine liv i mange parallelle og ulike kontekster. De deltar i forskjellige sosiokulturelle praksiser og arenaer. Som deltakere sammen med voksne i en kultur møter de innhold med implisitte og eksplisitte verdier. I deltakende, skapende prosesser blir subjektiv meningsskaping til delt innhold i barnehagen. Det er slike prosesser denne studien ønsker å utforske, beskrive, belyse og drøfte.

Leserveiledning

Formålet med kapittel to er å presentere et sammendrag av de fire artiklene som er skrevet fram i avhandlingsarbeidet¹⁸. Artiklene tar for seg ulike delproblemstillinger: I 1., 2., og 3. artikkel svarer jeg på problemstillingen Hva skjer og hvilket innhold skapes når barn tar initiativ til samtale? I 4. artikkel svarer jeg på problemstillingen Hva skjer og hvilket innhold skapes når voksne tar initiativ til samtale?

I kapittel tre vil jeg presentere de teoretiske perspektivene som jeg støtter meg til. Kapitlet er delt i tre deler. Først vil jeg presentere perspektiver på barn og barndom fordi jeg ønsker å se meningsskaping i en videre kontekst. Deretter vil jeg trekke fram kulturbegreper som blir brukt i studien. Til slutt i dette kapitlet vil jeg redegjøre for meningsskaping i sosiokulturelle perspektiver. Dette kapitlet inneholder en teorigjennomgang og drøfting og må leses i nær sammenheng med presentasjonen av samtalefortellingsbegrepet og forskningsfeltet barnehagepedagogisk forskning som er plassert i introduksjonen.

Metodologi beskrives i kapittel fire. Dette kapitlet er delt i to deler. Først presenterer jeg studiens design og deretter vil jeg gi beskrivelser og refleksjoner over framgangsmåter.

Formålet med kapittel fem er todelt. Her vil jeg sammenfatte et utvalg av beskrivelser, drøftinger og konklusjoner fra de fire artiklene. Jeg oppsummerer dessuten svarene på problemstillingen *Hva karakteriserer meningsskaping i samtalefortellinger?* Gjennom å gi en oversikt over momenter som bidrar til meningsskaping i samtalefortellinger med utgangspunkt i samtalefortellingen *Flagget* som ble presentert innledningsvis. Kapitlet er strukturert som tre tversgående drøftinger. Endelig vil jeg i

¹⁸ Artiklene ligger som vedlegg i sin helhet sist i avhandlingen.

avhandlingens kapittel seks oppsummere og peke ut mulige forskningsveier videre.

KAPITTEL 2

SAMMENFATNING AV FIRE ARTIKLER

Avhandlingen er basert på fire artikler som alle har sitt utspring i den samme etnografiske undersøkelsen. I dette kapittelet vil jeg presentere et sammendrag av artiklene. De presenteres i den rekkefølge de er skrevet fram. 1., 3. og 4. artikkel er refereebedømte. 1. artikkel er publisert i *Early Years* (Ødegaard, 2006b), 2. artikkel er sendt til bedømming, 3. artikkel er publisert i *Barn* (Ødegaard, 2006a) og 4. artikkel er godkjent for publisering i *International Journal of Early Childhood* (Ødegaard, 2007).

1. Artikkel – What’s worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool

Denne artikkelen har til hensikt å undersøke barns og voksnes felles narrative meningsskapende prosesser og diskutere barnehagen for de yngste som en kulturell arena. Tidligere studier av området knyttet til fortelling og samtaler mellom flere deltakere har for det meste vært gjort med barn over tre år som deltakere. Studier av barn under tre år har vært knyttet til monologer eller dialoger. De studier som har vært gjort med fokus på barn og samtalefortellinger har hovedsakelig fokusert på språkutvikling, selv om også språkbruk og kulturell framstilling er tematisert. Denne artikkelen er ment å være et bidrag til kunnskapsfeltet barnehagepedagogisk forskning med fokus på barns deltakelse, meningsskaping og læring i barnehagen. Interessen er rettet mot innholdet, nærmere bestemt mot barns deltakende stemmer, og spørsmålet som stilles er: *Hva er verd å snakke om for dem? Hvilke tema er det barna løfter fram og hva bruker de samtalefortellinger til?* Artikkelen tar utgangspunkt i en studie av 39 barneinitierte samtalefortellinger.

Når barn deltar i utvidete samtaler generelt og i utvikling av samtalefortellinger spesielt, tar de språket i bruk og bli samtidig del av en kultur. Det er barna mellom to og tre år som tar initiativ til samtale og som på denne måten bidrar til den meningsskapingen som finner sted under måltidene. Likevel trenger ikke taushet være et tegn på manglende deltakelse. Læring skjer også implisitt ved observasjon og ved å ”lytte seg inn” til pågående samtaler (Rogoff, Paradise, Mejia Arauz, Correa-Chaves m. fl., 2003) Selv om altså ettåringene, fordi de bare i svært liten grad bidrar til

utiklingen av samtalefortellingene, ikke er en del av analysen, betyr ikke det at de ikke deltar og lærer. Også de voksne lærer ved å lytte til barns initiativer og ved å ta opp tråden og støtte det som de tolker er barns mål med den initierende ytringen. Ved forhandling og samarbeid støtter de voksne deltakerne barnas ytringer og narrative tråder blir spunnet. De voksne kan i slike prosesser få innsikt i hva som har relevans for barn og hvordan barna bruker samtalefortellingene.

Kategorisering ut fra tema ble valgt som framgangsmåte i analysen. Tema ble kategorisert etter gjentatte lesninger av transkripsjonene. Et stort alvor og sterke følelser trådte fram som mønster i deres felles meningsskaping.

Så hvordan bruker barna i denne studien samtalefortellingene, og hva er det de finner verd å snakke om? De tema som ble identifisert var sinne, redsel, savn og lyst. Disse temaene representerer følelser, men det var ikke bare følelser som uttrykk. Artikkelen folder ut hvordan barna løftet disse følelsene fram som tema i samtaler. Det kan se ut som om barn bruker samtalefortellinger til å snakke om følelser. Hvert av følgende tema blir illustrert og tolket ved hjelp av eksempler:

- a. en historie om sinne - *Geburtsdagen*
- b. en historie om redsel - *Skummel julenisse*
- c. en historie om savn - *Frida er borte*
- d. en historie om lyst – *Jeg vil ha sutten*¹⁹ *min*

Studien folder ut hvilket innhold barn bidrar til å skape og hvordan barna bruker samtalefortellinger med voksne. Det ser ut til at de løfter fram historier som er relatert til store begivenheter og dagliglivets konfliktstoff. Ved å fortelle skaper barna mening og vi kan se fortellingene som et middel barna bruker for å forstå og få kontroll over alvorlige livstema. I artikkelen vises det også hvordan voksne svarer, tar opp tråder, forhandler, følger barns initiativer og leder fortellingene videre. På denne måten bidrar de voksne på direkte og indirekte måter til kulturell læring. Barn kan lære hvordan man skaper mening i samtalefortellinger. De kan også lære hvilke tema som er verd å støtte; at deres historier og følelser er verd å lytte til. Indirekte kan de lære hvilke forventninger til handlinger som ligger i kulturen. Som i historien om lyst; et eksempel der den voksne appellerer til barnets tidligere valg. Slik blir det indirekte signalisert forventninger til barnets selvstendighet og om at barnet bør kontrollere sin sterke følelse; lysten på narresmokken. Dette er meningsskapende prosesser knyttet til verdier som finnes i kulturer.

¹⁹ Narresmokk (engelsk dummy/pasifier).

Sosiokulturelle teoretikere (Rogoff, 2003; Bruner, 1990; Bakhtin, 1986) gir verdifulle innfallsvinkler til å forstå og beskrive erfaringene. Bruner sier: "Stories worth telling and worth constructing are typically born in trouble (Bruner, 1996:142)." Livet er dramatisk og fylt med følelser. Slik kan det være for voksne, og denne analysen viser at slik kan det også være for barn. Bakhtin viser til hvordan ytringer i seg selv ikke er meningsbærende; det er i menneskelig interaksjon at ytringer blir gitt mening. Når en deltaker ytrer et ord eller en setning, vil han eller hun forvente et svar i form av en overenskomst, sympati, antipati, motstand eller støtte. Det er dette Bakhtin kaller adressivitet (Bakhtin, 1986). Når jeg bruker dette begrepet indikerer det at barna har en intensjon med sine initierende deltakende ytringer. De forteller *til noen*.

I denne artikkelen blir følelsene sinne, redsel, savn og lyst sett som sosiale konstruksjoner. De blir gjort meningsfulle når de blir ytret i samtale med flere deltakere. De er sammenvevd med kognitive så vel som med kroppslige komponenter. Beskrivelsene fra denne studien vil frambringe ny kunnskap og kan bidra til å nyansere måten å forstå barn i denne aldersgruppen som entydig opptatt av "her og nå". Studien viser at to-åringer også kan være opptatt av noe alvorlig som har skjedd før. De er med på å rekonstruere og skape abstraksjoner. De velger altså selv tema som kan utfordre en rådende diskurs når det gjelder de yngste barna i barnehagen; at det bare dreier seg om livet som leves "her og nå". Når barns bidrag til meningsskaping handler om å skape mening om hendelser de har opplevd og som vært fylt av sinne, redsel, savn og lyst, kan dette taes som tegn på at disse hendelsene har relevans for dem, og at de vil utforske, møte, forstå og lære mer om dette. De oppsøker slike tema og har gitt tegn om at de vil gå dem i møte, ikke bli avledet fra dem.

Beskrivelsene av barns alvor kan også bidra til å supplere oppfatninger som knytter de yngste barna i barnehagen til en særegen "toddlerkultur" karakterisert av positive kroppslige uttrykk som glede og "flirekonsenter" (Løkken, 2000). Studien kan indikere at det finnes flere og ulike "toddlerkulturer". Det var en av guttene, Sander, som i denne studien bidro med de fleste initiativer til samtale. Slik ble hans stemme en del av denne gruppens daglige innhold. Hans stemme inneholdt alvorlige livstema, det gjorde også de andre deltakende barnestemmene i denne studien. I andre barnehagegrupper kan det være andre stemmer som blir dominerende og som dermed blir en del av den barnehagens dominerende kulturelle innhold.

2. Artikkel – Participation, play and power: A two year old boy in curriculum construction

Denne artikkelen fokuserer og problematiserer barns deltakelse og makt i utviklingen av barnehagens innhold ved å beskrive en førskolelærers ambivalens i pedagogisk praksis. Artikkelen inneholder tre deler, en beskrivende, en med analyse av en enkelt samtalefortelling og feltnotater fra en etnografisk feltstudie og en del med diskusjon om barns deltakelse i utformingen av barnehagens hverdagsliv.

Andreas, en av de ni barna som deltar i studien, har, så lenge jeg har vært deltakende observatør, vært opptatt av Terje Formoes kjente²⁰ populærkulturelle sjørøverhistorie om Kaptein Sabeltann. Marit, som er førskolelæreren i gruppen, har i den samme perioden vært mer opptatt av Alf Prøysens sanger og fortellinger. Tekstene fra disse to forfatterne er blitt tatt i bruk i ulike kontekster av ulike aktører og har levd side om side. Mens de voksne har tatt i bruk arbeidet med Alf Prøysens historie om *Geitekillingen som kunne telle til ti* (Prøysen og Berg, 1957) i samlingsstunder, har flere av barna - på Andreas sitt initiativ - tematisert sjørøvere i leken. Denne leken har fått foregå uforstyrret av de voksne. Andreas har tatt med seg ”spinoff”-produkter som CD’er og bøker i barnehagen. Slik har han gradvis gjort de andre barna i gruppen kjent med sjørøverhistorien. I januar 2004 er Andreas blitt to år og åtte måneder. Det er ikke første gangen han tar opp Kaptein Sabeltann-temaet i samtaler med de voksne ved måltider, men denne dagen oppdager jeg en endring i måten førskolelæreren forholder seg til samtalen. Hun foreslår at de skal arrangere en Kaptein Sabeltannfest. I løpet av den aktuelle samtalefortellingen blir Andreas eksperten. Sammen planlegger de festen. Dette blir et vendepunkt, i den forstand at førskolelæreren tar Terje Formoes tekster inn i en skriftlig plan som presenteres for foreldrene. De gjennomfører en sjørøverfest. I tiden etter festen forholder de voksne seg mer aktivt til sjørøvere som leketema ved at de lager rekvisitter på oppfordring fra barna. De voksne deltar også noen ganger i denne leken sammen med barna.

Samtalefortellingen og konteksten den utspiller seg i blir analysert som en narrativ flerstemmig tekst (Czarniawska, 2004), der kjennetegn ved læring, lekfullhet og sosial praksis skrives fram. Analysen sees også som en ”case” (eksempel). Jeg argumenterer i artikkelen for at det er en paradigmatiske case; et eksempel som kan åpne for ny innsikt. Arbeid med case i forskning kan åpne for produktive metaforer (Flyvbjerg, 2003).

Eksempelet med festen gir rom for å problematisere barns deltakelse og makt i utviklingen av barnehagens innhold. Det belyser en førskolelærers praksis i det som kan kalles en skytsild mellom å ta opp barns perspektiver og

²⁰ I Norge er denne historien gjort kjent gjennom temaparken i Kristiansand og gjennom bøker, musikk og leketøy som er solgt i kiosker, lekebutikker og bokhandler. Formoes produkter er oversatt og solgt til en rekke land.

å være forpliktet overfor den nasjonale rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det problematiske og grunnen til at jeg beskriver førskolelærerens situasjon som å være i skytsild mellom to diskurser, er at historien om Kaptein Sabeltann, fra et voksent pedagogisk perspektiv, inneholder ideologier som går på tvers av det som den norske rammeplan for barnehagen pålegger førskolelæreren. For eksempel sier rammeplanen at det skal foregå systematisk arbeid for likestilling i barnehagen. Historien inneholder stereotype kjønnspraksiser som bærer bud om aksept for voldsbruk hos menn (for Kaptein Sabeltann og hans sjørøvere) og aksept for å være god til å lage mat hos kvinner (tante Bassa). Det er også godt mulig å lese eksempelet slik at det er Andreas' og hans lekepartnere som i en gjentakende og lekfull praksis, gjør at han (og noen av hans lekepartnere) får så sterkt gjennomslag for sin interesse i barnehagen.

- Kjennetegn ved meningsskaping: Andreas skaper mening ved å variere sin måte å ta i bruk sjørøveren på blant annet ved imitasjon og repetisjon. Også de voksne har innslag av imitasjon og variasjon i sin måte å tilegne seg sjørøverkompetanse på.
- Kjennetegn ved lekfullhet: Andreas og de andre barna som deltar i sjørøverleken gjør det med alvor og seriøsitet. I samtalen der de planlegger en sjørøverfest, går Andreas inn og ut av rollen som Kaptein Sabeltann. Noen ganger er han sjørøveren, andre ganger ser han sjørøvere komme og noen ganger er han Andreas som svarer på spørsmål og foreslår andre deltakeres roller i festen. De voksne deltakerne aksepterer barnas lek og fiksjoner ved måltidet. Deres lekfullhet karakteriseres av munterhet og de går sjelden i fiksjon med hele kroppen, slik Andreas gjør.
- Kjennetegn ved den sosiale praksis: Andreas tar i bruk imaginære artefakter som sverd, rep, planke og teleskopkikkert. Disse artefaktene tilhører en stereotyp maskulin symbolverden. Men denne formen for maskulinitet tilhører også en fantasiverden, en historisk tid hvor menn forventes å spille ut slik maskulinitet. Maskulinitet tilhører ikke nødvendigvis menn. Det fantes eksempler på voksnes sosiale praksis som viste at også kvinnene foretrakk å spille maskuline roller.

I artikkelen foreslår jeg at det er Andreas gjentakelser og alvorlige lekfullhet som gjør at det oppstår et vendepunkt. Andreas får innflytelse, ikke bare på barnehagens hverdagsliv, men også på de skriftlige lokale planer. De voksne endrer sin praksis når det gjelder hvordan de forholder seg til barnas lek og samtaler knyttet til Kaptein Sabeltann.

I drøftingen argumenterer jeg for at barns stemmer kan sees på som gjentakelser av stemmer fra populærkulturelle tekster, men samtidig må vurderes som kreative. De posisjonene som barn tar i samtale og lek, de

tolkninger av populærkulturelle tekster som de tar i bruk, vil variere. Jeg ser Andreas' stemme og praksis som meningsskapende prosesser der han tar fatt i skumle og farlige saker i livet.

Populærkultur som Terje Formoes Kaptein Sabeltann appellerer til noen barn og beriker deres liv. Dette stilles opp mot det som blir betraktet som god barnehagepedagogisk praksis, nemlig å la populærkulturen være i fred og konsentrere seg om det som av pedagoger blir betraktet som mer lærerike og oppbyggelige dannende tekster. Populærkulturens bruk av stereotyper kan sees som en direkte motsetning til pedagogens samfunnsmandat om å arbeide aktivt for likestilling mellom kjønnene. Problemet for noen barn, som Andreas, kan være at søte små dyr som man synger og forteller om, som i historien om *Geitekillingen som kunne telle til ti*, ikke er like spennende og heller ikke i samme grad innbyr til å ta i bruk lekkelige symbolske rekvisitter. Denne artikkelen er et argument for å inkludere flere P-er til debatten om barns rettigheter. De er i følge Mary John ofte omtalt som de tre "P's"; Participation, Protection and Provision. Hun foreslår at det legges til en fjerde P: Power (John, 2003). Jeg foreslår en femte P: Play. Andreas gjentakelse og seriøse lekfullhet gav ham innflytelse over barnehagens dagligliv.

3. Artikkel – Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold

Hovedfokus for denne artikkelen er forskerprosesser. Teksten er forbundet med, og kan leses i sammenheng med, artikkel to. De har samme utgangspunkt; en analyse av en samtalefortelling som er kalt *Kaptein Andreas og hans mannskap*, samt konteksten som denne vendepunktsfortellingen blir til i. Mens artikkel to gir en tett beskrivelse av et barns vei til innflytelse og drøfter førskolelærerens rolle i en skytsild mellom to motstridende diskurser, er det forskerens refleksivitet i transkriberingsprosessen som danner forgrunnen i denne artikkelen.

Hensikten er å synliggjøre forskerprosesser knyttet til casestudier, samt reise problemstillinger knyttet til barns medbestemmelse i barnehagen. *Hvordan kan en som forsker gå fram i arbeidet med å observere, beskrive og drøfte barns deltakende stemmer? Hvordan kan det se ut?* Begrunnelsen for å skrive artikkelen på denne måten var mitt eget strev med forskningsdata. Jeg ønsket å vise hvordan transkribering og plassering av rådata i rubrikker i et analyseeskjema var en dynamisk prosess. Det som intuitivt framsto som viktig å skrive ned, kunne føre til endringer i skjemaet. Slik åpnet det seg flere lag, variasjoner og mønstre.

Hvordan ble analyseskjemaet utviklet? Allerede under feltarbeidet så jeg at samtalefortellingen og konteksten der den ble til og fortsatte, handlet om at en liten gutt var lekfullt og intenst opptatt av en rollefigur som jeg og andre pedagoger definerer som en del av populærkulturen. Jeg mente også at vendepunktet handlet om en førskolelærer som endret sin praksis i forhold til leken og om samtalene knyttet til sjørøvertemaet i løpet av året. Vendepunktet, fra en ignoreringspraksis til en innvolveringspraksis, skjedde i samtalefortellingen. Artikkelen beskriver hvordan jeg eksperimenterte med ulike måter å skrive eksempelet fram. I løpet av skriveprosessen fikk jeg innskytelse til å undersøke lekens betydning for det som skjedde. Jeg hadde lagt merke til lekfullheten hos deltakerne og ville undersøke dette nærmere. Studier av Sawyers (1997) teori styrket tanken om at det kunne være interessant å studere detaljert hvordan leken så ut brettet ut i et analyseskjema. Han har gjennom sin eksempelstudie av samtaler mellom små barn i klasserom villet framheve det improvisatoriske i samtaler som finner sted innenfor rammen av lek. Språket i leken; hvordan språkbruk varierer med sosial kontekst, er Sawyers hovedinteresse. Barns tale i lek er ofte dialogisk, de veksler mellom stemmen fra rollen de inntar med regissørens stemme til rollen når de foreslår endringer i lekerammen. Her knytter Sawyer an til Bakhtins begreper stemme, heteroglossia og talesjanger. Bakhtins arbeider viser at alt språk bærer indirekte tegn i seg (Bakhtin, 1981a; 1986). Sawyer framhever at barna, gjennom det han kaller metapragmatisk forhandling (metapragmatics), driver utviklingen av leken i en kollektiv improvisasjon.

Jeg delte analyseskjemaet inn i rubrikker som kunne fange opp de ekplisitte verbale språkhandlingene, de nonverbale handlingene og lekfullhetens karakteristika. Forhandlingens karakteristika kom først til syne for meg senere. Artikkelen beskriver flere oppdagelser i prosessen. Analyseskjemaet ble utvidet til også å ramme inn mønstre knyttet til maktrelasjoner, forhandlinger og posisjonering.

Jeg fylte inn med taleturer, deltakere, innhold og tolkning. Jeg var opptatt av å skrive fram det uformelle læringsinnholdet i barnehagen. Et forsøk på å fange noe så komplekst som en samtale med flere deltakere og å overføre den til tekst, medfører nødvendigvis en forflating av den lekfulle samtalen. Jeg som forsker ser, finner noe interessant, transkriberer det og skriver det fram i forskertekster.

Hva kom det så ut av arbeidet med å utvikle et analyseskjema? Det hjalp meg til å se noen mønstre i det som skjedde, og noen av mønstrene endret seg og åpnet flere perspektiver for meg i løpet av prosessen. Jeg så at barn og voksne, selv om de begge lekte seg gjennom fortellingen, lekte på forskjellige måter. Barna gikk dypere inn i roller og fiksjon, mens de voksne sjelden gikk i fiksjon med hele seg (kroppen). Jeg mente å se et mønster av det jeg metaforisk kan kalle *seriøs og alvorlig lekfullhet* hos to av barna som deltok

og mønster av *munter lekfullhet* hos personalet. Dette fikk meg til å foreslå at det kunne være Alvoret i lekfullheten som var med på å gi Andreas en stemme som ble hørt. Hans gjentatte omgang med sjørøvertemaet både i lek og i samtaler forut for denne samtalefortellingen, var nok med på å gjøre hans interesse synlig for Marit. Analyseskjemaet hadde hjulpet meg på veien fra intuitivt å føle at ”det er noe med leken”, til å finne metaforer som kunne passe til det eksempelet viste etter å ha blitt brettet ut i detalj.

Underveis ble jeg oppmerksom på en liten, men for meg vesentlig detalj. I feltarbeidet hadde jeg lagt merke til at Andreas lekte Kaptein Sabeltann. Under den mer detaljerte transkriberingen ble det tydelig for meg at det jeg først antok var ”Kaptein Sabeltann-lek” måtte nyanseres. Han var *ikke* i rollen som Kaptein Sabeltann hele tiden. Ved å studere teksten slik jeg hadde plassert den i analyseskjemaet, ble det tydelig for meg at han vekslet mellom å være i rolle som Kaptein Sabeltann og i rolle som *en som ser sjørøvere komme*. Samtalefortellingen viser hvordan Andreas på *varierende* måter tar i bruk sjørøveren fra Terje Formoes historie. En annen tolkning enn min opprinnelige tok form; eksempelet kunne vise hvordan en liten gutt lærer maskulinitet på *varierende* måter. Jeg hadde først antatt at han tok rollen som den stereotype aggressive, skumle og farlige sjørøveren. Nå kunne jeg, gjennom arbeidet med analyseskjemaet, se et annet mønster; Andreas var ikke nødvendigvis opptatt av å leke og lære seg å være en fektende sjørøver hele tiden. Når han var i fiksjon, som en som ser sjørøverne komme, kunne det like gjerne være redselen for sjørøverne han aktualiserte. I en alvorlig og samtidig frydefull lek veksler han mellom disse posisjonene. Redsel framsto som lystbetont. På samme måte som voksne tyr til kriminalromaner og thrillerfilmer for å oppleve spenning, er det Kaptein Sabeltann-historien som gjennom dyreparkbesøk og innkjøp av musikk, filmer og spin-off produkter, er gjort tilgjengelig for Andreas. Artefaktene, både de imaginære og de konkrete, har stor betydning for hvordan deltakerne lærer seg sjørøverhistorien. Det ble synlig for meg at det å leke og se sjørøvere komme, ikke trengte å handle om å identifisere seg med en ond og kampklar sjørøver, men like gjerne, eller parallelt, kunne handle om at Andreas lærer seg å tåle å møte dem.

Artikkelen argumenterer for at historien om Kaptein Sabeltann tilbyr et innhold og virkemidler som er på grensen av det en liten gutt kan tåle. Men det finnes en spenningens estetikk i den medieframstilte historien som ikke bare *utsetter* barn for å bli skremt, men som *tilbyr* barn et møte med spenning som noen barn også *ønsker* å møte.

Min forståelse av makt knyttet til aksene voksen-barn, ble forstyrret. I en rubrikk i analyseskjemaet som jeg har kalt ”forhandlingens karakteristika” brettes det ut hvordan makten fordeler seg mellom deltakerne ved forhandlinger og posisjoneringer gjennom verbale ytringer og lekfulle

handlinger. Forholdet mellom barns og voksnes stemmer er mer enn et forhold preget av asymmetri, der voksne har makt over de små barna. Andreas tar initiativ til samtale, blir hørt og får anledning til å utvide sin fortelling og sitt prosjekt.

4. Artikkel – What’s on the teachers’ agenda? Teachers’ didactical projects in co-narration with very young children

I fokus for denne artikkelen er en analyse av 63 voksen- initierte samtalefortellinger. Målet med studien var å beskrive og diskutere de ansatte sine pedagogiske prosjekter; hva de brukte samtalefortellinger til. Denne studien var ment å være en speilstudie til studien som beskrives i 1. artikkel, der det er de barne-initierte samtalefortellingene som danner forgrunnen. Utvidete samtaler, som for eksempel samtalefortellinger, er en samtalsjanger som er spesielt egnet for pedagogisk arbeid med barn mellom ett og tre år. Likevel peker en rekke forskere på at utvidete samtaler ikke er så vanlig i barnehager som man skulle ønske og forvente (Czarniawska, 2004; Dickinson, 2001; Johansson, 2003b; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Sheridan, 2001; Siraj-Blatchford, 2004). Det er førskolelærerens ansvar og oppgave å sørge for at det arbeides for høy kvalitet i læringsmiljøet og for å skape gode barndomsopplevelser i barnehagen. Ved å skape en kultur for samtalefortellinger, arbeider man for dette.

Variasjoner av praksiser og det kulturelle innholdet som er innskrevet i barns og voksnes felles meningsskapning, var også av interesse i analysen. Jeg identifiserte variasjoner av måter å bruke samtalefortellinger på.

Analysen begynte allerede i transkriberingsprosessen. Artikkelen beskriver framgangsmåter ved transkribering. Etter gjentatte lesninger av transkripsjoner og eksperimenteringer med måter å systematisere forskningsdata på ble resultatet en typologi som viser åtte variasjoner av måter å bruke samtalefortellinger på.

1. Å utløse og dele “høydepunktsfortellinger”
2. Å informere og gi instruksjoner
3. Å gi kraft til et bestemt barns versjon av en fortelling
4. Å rekonstruere en fortelling som læreren tidligere har fortalt
5. Å inkludere bevissthet om personer som ikke var tilstede
6. Å få vite mer om barnas liv hjemme
7. Å støtte og dele læringsfortellinger
8. Å skape forventninger om noe som skal skje

I artikkelen ble hver av disse variasjonene illustrert med en samtalefortelling. Analysen av hvordan de voksne bruker samtalefortellingene indikerer at de voksne har ulike pedagogiske prosjekt når de tar samtalefortellinger i bruk. De informerte om ting som skulle skje i umiddelbar framtid for å forberede barna, men det finnes også eksempler på mer lekfulle tilnærminger for å skape store forventninger til noe som skje. De spurte om noe som hadde skjedd hjemme, kanskje for å lære barna bedre å kjenne og kanskje fordi de var nysgjerrige. De støttet enkeltbarn, og de bidro til at barna fikk dele fortellinger med de andre i gruppen. Samtalefortellingene ble også brukt til å vise ønskete handlinger.

Felles for flere av disse mønstrene var at de voksne så ut til å tilpasse seg det de oppfattet som barnas mål med sine ytringer. De voksne tolket og antok hva som ville bli barnas bidrag til fortellingene. Deres praksis viste at barn og voksne forhandlet om hva som er verd å snakke om.

Det ble funnet episoder knyttet til enkeltbarns erfaringer også i noen av de fortellingene som handlet om felles opplevelser. En praksis som oppmuntrer til å fokusere på episoder knyttet til enkeltindividet kan knyttes til egenskaper ved industrialiserte samfunn. En sterk orientering mot barns perspektiv kan være et felles nordisk trekk i barnehager. En barneorientert praksis forstyrret forestillingen om og bildet av de voksne som representanter for en kultur og barna som de som sosialiseres inn i denne kulturen. Analysen viste at to av guttene i barnegruppen hadde sine egne prosjekter når de deltok i samtalefortellingene. På denne måten influerte de på barnehagens hverdagsinnhold.

Det var altså disse åtte variasjonene som ble meningsfulle for meg ved gjentatte lesninger av transkripsjonene, men det forhindrer ikke at det kan finnes flere mønstre eller andre variasjoner. De voksne i studien gav uttrykk for at de foran kamera hadde drevet sensur av sine egne personlig fortellinger, som de ellers rettet mot andre voksne ved bordet. Det er sannsynlig at forskningsdata ble preget av deres selvpresentasjoner. Beskrivelsen indikerer i stor grad en barnejustert praksis, noe som kan bety at de voksne deltakerne mente nettopp dette var en god praksis. De praktiserte i stor grad det Bae kaller for romslige kommunikasjonsmønstre (Bae, 2004). Dette gjorde de ved å ta barns bidrag i samtalen alvorlig, de lyttet i stor grad etter hva barna kunne ha til hensikt å bidra med. Slik praktiserte de demokratiske verdier, og ga kraft til det innholdet barna brakte inn i samtalene. En slik praksis formidler til barn at deres bidrag er verd å lytte til.

Dette utfordrer en forståelsesmåte som ser voksne og barn som motpoler (dikotomer). Jeg foreslår i denne artikkelen at de to guttene som bidro med flest ytringer ikke bare aktivt deltok i utformingen av barnehagens innhold ved å forhandle med de voksne om hva som var verdt å snakke om og ved at

de voksne justerte sin oppmerksomhet til deres fokus. De fikk også konkret innflytelse på innholdet i barnehagens hverdagsliv.

De voksnes deltakelse var kjennetegnet av en humoristisk estetikk. Dette kan være et tegn på distanse til barnas mer alvorfulle engasjement. Likevel var det nærliggende å anta at de voksnes humoristiske tone betydde at de faktisk likte å samtale med barna. Hadde de ikke likt det, kunne det blitt færre samtalefortellinger.

KAPITTEL 3

TEORETISKE PERSPEKTIVER

...it's time to go beyond saying "It depends" to articulate patterns in the variations and similarities of cultural practice (Rogoff, 2003: 7).

Hensikten med dette kapitlet er å ramme inn en pedagogisk kulturstudie, der meningsskaping betraktes som dynamiske og integrerte prosesser, i tråd med Rogoffs sitat over. De perspektiver og begreper som jeg har funnet produktive er hentet fra forskningstradisjoner som barnehagepedagogisk forskning, barndomsforskning, kulturstudier og sosiokulturell teori. Innledningsvis plasserte jeg studien innefor forskningsfeltet barnehagepedagogisk forskning. Disse perspektivene kan tydeliggjøre denne studiens egenart og peke framover mot drøftingen i kapittel fem. Kapitlet er delt i tre deler. Jeg vil først presentere perspektiver på barn og barndom, deretter perspektiver på kultur og innhold. I den tredje delen vil jeg presentere et utvalg av begreper knyttet til narrativ meningsskaping i et sosiokulturelt perspektiv.

Perspektiver på barn og barndom

Å være barn og voksen i det tjuetførste århundre betyr å være menneske i en globalisert verden. Det betyr at ideer og samfunnsformer som kapitalisme, sekulær humanisme og demokratiske verdier spres. I møtet med andre verdier enn de som er dominerende oppstår konflikter som også kan sette avtrykk i barnehagen. For å studere meningsskaping i barnehagen som et kraftfelt der motsetninger lever, har jeg gjort et analytisk grep der jeg skaper en dikotomi mellom barns og voksnes samtalefortellinger ut fra hvem som initierer fortellingen. Dette grepet gjør det mulig å drøfte barns og voksnes bidrag til innholdet. Det gjør det også mulig å se ulikheter mellom barna som deltar og mellom de tre voksne innbyrdes. Alt dette gjør at jeg trenger begreper som mer spesifikt fokuserer barn og barndom. Disse begrepene ser jeg i relasjon til voksne og til voksendom som sosial konstruksjon. Randi Dyblie Nilsen omtaler forskning om barn og barndom som barne- og barndomsforskning og

deler denne tradisjonen i tre grupper; den første omtaler hun som aktørorientert barneforskning ("sociologies of children") som retter fokus mot barn i situerte hverdagserfaringer, den andre som (de)konstruksjonistisk barne-/barndomsforskning ("deconstructive sociology of children"). Gjennom diskursperspektiver skaper denne tradisjonen en kritisk plattform blant annet til utviklingsperspektiver på barn. Den tredje retningen omtaler hun som strukturorientert barndomsforskning ("structural sociology of childhood"). Her aktualiseres makroorienterte arbeider der konflikt og maktforhold relateres til den asymmetriske posisjonene mellom barn(dom) og voksen(dom) (Nilsen, 2003):100/101). Jeg vil videre omtale disse retningene som barnebarndomsforskning. Min studie er inspirert av tenkning fra alle disse tre områdene, men har likevel sterkest likhet med den første. Den skiller seg imidlertid fra denne tradisjonen ved å være en pedagogisk studie som også har sitt fokus rettet mot voksnes perspektiver, som i sin tur handler om å være orientert mot barns utvikling og læring.

Barn som "human beings" og "human becomings" før og nå

Denne studien er et forsøk på å kombinere disse to metaforiske syn på barn (James, Jenks & Prout, 1998). Når jeg søker etter kunnskap og innsikt i hva barn bringer inn i samtaler og hva som har relevans for dem, gjøres det ut fra et syn på barn som "human beings", som likeverdige mennesker, som subjekter. Dette er i tråd med den nye barneforskningen og dens søkelys på barn som aktive deltakere i sitt eget liv, deres bidrag til sine omgivelser og bemyndiggjørelse (empowerment) av barn.

Når jeg drøfter didaktiske perspektiver og ser meningsskaping i samtalefortellinger i pedagogikkens lys, er det ut fra et syn på barn som "human becomings". I et slikt lys blir barnehagens samfunnsmandat styrende for hvordan en i pedagogisk virksomhet skal forholde seg til identitetsskaping og dannelsesprosesser. Spørsmålet om hvilke mennesker vi vil fostre aktualiseres.

Barne- og barndomsforskning har problematisert antagelsen om en essensiell barndom, en bestemt måte å være barn på. Denne tradisjonen ser derimot barndom som historisk konstruert (Alanen & Mayall, 2001; Corsaro, 2005; Cunningham & Thuen, 1996; James & Prout, 1997; Qvortrup, 2005). I tråd med denne tradisjonen ser jeg det å være barn som en sosial posisjon, en kategori som er analog til det å ha et kjønn eller en etnisitet (Connell, 2003; 2005; Davies, 2003). Jeg ønsker her å peke på likhetstrekk med forskning om en annen "annenhet"; å være funksjonshemmet. Det er ikke er noe godt ord på norsk fordi begrepet er en dikotomi til det å være funksjonsfrisk. Forskning peker også på hvordan forestillinger om funksjonshemmede blir konstruert sosialt og historisk, som "de andre" (Bryan, 2005; Clausen, Kirkebæk, & Sætersdal, 1998).

Barndom er, i slike perspektiver, ikke først og fremst en periode i menneskets liv, men en kategori i samfunnet der strukturelle forhold legger premisser for opplevde barndommer. Philippe Aries mente barndommen var en konstruksjon som ble til fra 1600-1700 tallet. Før denne tid levde barn sitt liv som små voksne. Han trakk slike konklusjoner på bakgrunn av fakta om høy barnedødelighet. De som levde opp tilbrakte sin tid sammen med voksne. Barn ble tidlig satt vekk for å gå på skole eller tjene. Aries hevder derfor at barn som gruppe ikke var så tydelige som de ble senere. Dette førte til at voksne ikke var så interessert i barn som forskjellige fra voksne (Aries, 1980)²¹.

Nicholas Orme²² mener derimot at det finnes flere historiske studier som kan vise at Aries innflytelsesrike antakelser må revurderes²³. Han viser til studier som indikerer at det også i middelalderen fantes en bevissthet omkring forskjeller og likheter mellom voksne og barn (Orme, 2001). På bakgrunn av disse studiene hevder han at Aries tok feil med sin antakelse om at barn og barndom er en ny konstruksjon. Orme mener å kunne underbygge at voksne brydde seg om barn også i middelalderen, at de hadde egne eiendeler og egne kulturelle aktiviteter. Han eksemplifiserer dette med ord som var tilgjengelige den gangen: "Infant", "baby" og "toddler". Disse begrepene finnes på norsk som: "Nyfødt", "spedbarn" og "smårolling"²⁴. Også i det latinske språket finnes begreper for de ulike stadier i livet: "Infantia", "puertia" og "adolecentia". Oppdelingen er velkjent også fra det norske språket, som spedbarns alder, pubertet og ungdomsalder. Mer spesialiserte begrep som indikerte barnets kjønn fantes også i språket som "girl", "lass", "maid" og "wench" for unge mennesker av hunkjønn. Tilsvarende hankjønns ord var "boy", "groom", "knav" og "lad"(op. cit., 2001:6).

Orme peker også på at det fantes tilpassete klær, senger og leketøy for små barn. Han antar at det var en omsorg for små barn på bakgrunn av at det også fantes andre begrep om omsorgspersoner. Det fantes jordmødre, faddere og i noen tilfeller barnepleiere. Barn som døde ble begravet, og antakelsen om at barnedåp ble betraktet som en stor og viktig begivenhet er troverdig. Det finnes overleverte vuggeviser, rim og regler som gjør det rimelig å anta at voksne deltok i barnetilpassete aktiviteter sammen med barn, ikke bare betraktet barn som "human becomings". Han avviser ikke at barn samtidig også blir oppdratt til å bli voksen og at barn og voksne ikke levde atskilt på samme måte som i dag. Poenget er at barn, også i middelalderen, på samme

²¹ Aries refererte til middelalderen i sine studier.

²² Orme er i likhet med Aries også middelalderforsker.

²³ Også Cunningham (1996) moderer Aries antakelser, spesielt den at foreldre i middelalderen ikke skulle føle spesielt tap ved barnedødsfall.

²⁴ Løkken argumenterer for at det engelske begrepet "toddler" er et passende begrep på barn i den perioden barn tumler og stabber av gårde. Det betyr at hun argumenterer for at det er behov for ytterligere nyanser i våre begreper om forskjeller på barn. "Toddler" referer til en aldersmessig periode, omtrent identisk med tidsspennet som dekkes av det norske ordet smårolling.

tid ble betraktet som små barn og som små voksne. De var "human beings" og "human becomings" samtidig.

Om det var slik at barn ble beskyttet, fikk omsorg, kjærighet og tilpasset opplæring i middelalderen, så trenger ikke det bare handle om hvordan barndom ble konstruert eller om historiske forskjeller i synet på barn. Det kan også være at det i middelalderen som i dag var flere ulike måter å se på og forholde seg til barn. Også i vår egen tid vokser barn opp under ulike forhold. Noen barn lever i fattigdom, krig og nød, og urett gjøres mot barn også uavhengig av hvor barnet er født. Urett mot barn forekommer i rike så vel som fattige deler av verden. Med bakgrunn i et slikt historisk tilbakeblikk argumenterer jeg for at voksne, uavhengig av tidsepoke, kan forholde seg til barn på mange ulike måter. Barn kan betraktes både som "human beings" og "human becomings" i samme tidsalder. Dette gjelder både for middelalderen og vår egen tid. Med dette mener jeg å si at når barn er i pedagogiske institusjoner kan de betraktes av de voksne både som "human beings" og som "human becomings". Det er ikke så enkelt som at barn og voksne alltid står i et motsetningsfullt forhold til hverandre. En slik dynamisk forståelse av barn er i tråd med det Nilsen skisserer som destabilisering av en dikotom oppfattelse av barn som enten "human beings" eller "human becomings" også i barne-barndomsforskningen (Nilsen, 2003).

Å være barn og voksen – generasjon som kategori

Ordet barn, som ordet voksen, dekker ikke presise kategorier. De rommer et stort tidsspenn i alder, et tidsspenn som også varierer i omfang både kulturelt og historisk i tråd med hvilke aldersgrupper man regner som del av barndommen. Likevel gjør begrepene det mulig å studere og sammenligne noe som er felles. "There is always a moment when researchers, if they are to speak at all, are compelled to fix the phenomenon (James, Jenks & Prout: 145)." Her finner jeg begrunnelser for mitt analytiske grep²⁵. Ved å dele forskningsdata i barneinitierte og vokseninitierte samtalefortellinger kan det være mulig både å finne noe som er felles for barn og for voksne som kategori. Det kan også være mulig å sammenligne og finne noe som er felles, som går på tvers av generasjoner.

Også Rogoff, med sin antropologiske sosiokulturelle tilnærming, er opptatt av barn og voksne som kategorier. Hun peker på at generasjoner skaper praksiser og tradisjoner samtidig som de bygger på det de arver, det som er tilgjengelig på deres historiske tid (Rogoff, 2003). Likevel peker hun på problemet med å se på generasjoner som en kategori for individuell identitet. Hun skriver:

²⁵ Se kapittel fire for en nærmere presisering.

I suggest instead that cultural processes can be thought of as practices and traditions of dynamically related cultural communities in which individuals participate and to which they contribute across generations (op. cit., 2003:77).

Komparative barnehagestudier viser store variasjoner mellom hvordan ulike samfunn organiserer barns første år. Forskjellene henger sammen med synet på barnet, familien og med samfunnets behov for arbeidskraft og kunnskap. I undervisningssektoren ble aldersegregering alminnelig i Europa først på tidlig 1900-tall (Rogoff, Bartlett & Turkanis, 2001).

Når vi studerer barns og voksnes meningsskaping i barnehagen kommer det til syne forskjeller innbyrdes blant de som kalles barn, så vel som likheter mellom de som kalles voksne og de som kalles barn. Et slikt syn er i tråd med Leena Alanens når hun skriver:

Neither of them can exist without the other, what each of them is (a child, an adult) is dependent on its relation to the other, and the change in one is tied to the change in the other (Alanen & Mayall, 2001:129).

Dersom vi studerer generasjoner som avhengige i stedet for uavhengige variabler, vil ikke fokus være på forskjellene mellom det å være voksen og barn, men snarere på interne forskjeller og likheter i de enkelte gruppene.

Hvordan ser forskjeller og likheter mellom voksne og barn ut i dag, i Norge, med Norden som en vesentlig referanseramme? I den norske *Rammeplan for barnehagen* (2006) blir det slått fast at barndom er en fase med en egen verdi. At det i FN's barnekonvensjon er nedfelt at barn skal ha medvirkning og innflytelse på sin egen hverdag i barnehagen, innebærer et syn på barn som kompetente aktører. Barn i barnehagealder sees som subjekter, mennesker med intensjoner, vilje og egne meninger.

Toåringene kan betraktes som en gruppe mennesker med sin egen kultur; "toddlerkultur" (Løkken, 2000; 2004). En slik beskrivelse tydeliggjør hva som er spesifikt for barn, noe som kan styrke vår oppfattelse av små barn som "human beings"; verdifulle i kraft av sin tilstedeværelse her og nå. Men en slik beskrivelse kan også styrke et essensialistisk syn på små barn og tilsløre at de innbyrdes lever forskjellige liv. Andre sosiale praksiser de lever i er kjønn, etnisitet og klasse. Å være to år i en flyktningleir eller i en krigssone gir andre betingelser enn å være to år i en stabil tilværelse med rik tilgang på menneskelig og materielt overskudd. Barn har også ulike kognitive og funksjonsmessige ressurser. Å være to år å kunne gå og bevege seg uten støtte gir andre betingelser for meningsskaping og læring enn å være avhengig av bevegelsesstøtte for å komme i nærkontakt med ting og mennesker. Til tross for at det er mye som kan forene barn som har levd like lenge, kan det også være mye som skiller dem. Vi tar det ofte for gitt at barn foretrekker å være blant jevnaldrende. Det kan være barn som ikke finner ut av det med jevnaldrende og som heller foretrekker å være blant eldre eller yngre barn.

Selv om det er slik at mange barn har stor glede av å være med jevnaldrende, så kan det oppstå sterk tilknytning og gjenkjenning mellom mennesker på tvers av generasjoner og mellom mennesker som slett ikke har biologiske bånd. Eksempler på dette er sterk tilhørighet blant søsken av ulik alder og at barn kan ha sterkere følelsemessige bånd til andre enn til biologiske foreldre.

Slike perspektiver støttes av flere forskere som retter kritikk mot konstruksjonen av barndom og voksendom som et dikotomt motsetningspar. Forskjeller handler også om historiske og ideologiske former for kunnskap, holdninger og makt (Strandell, 2006). Et eksempel som kan illustrer dette, beskrives i en kronikk i Bergens Tidende 111006. Der reflekterer psykolog Magne Raundalen over at til tross for FNs barnerettigheter foregår det vold mot barn. At barn har rett til beskyttelse, ser ikke ut til å endre det faktum at barn opplever stadige overgrep både i fredssoner (les: i familien i rike land) og i krigssoner (Raundalen, 2006).

At vi har kunnskap om stadige overgrep mot barn uten å gjøre strakstiltak, kan henge sammen med at barn defineres som "de andre". Det at barn og voksne sees som dikotome størrelser har ført til at barns livsverden og voksnes livsverden er blitt sett på som atskilt og forskjellig. Det er forskjeller mellom voksne og barn, men dikotome forståelser kan lett produsere interessekonflikter. Dette kan også handle om det Jens Qvortrup beskriver som paradokser og det voksne samfunnets ambivalens til barn (Qvortrup, 2002). For eksempel taes det på politisk nivå beslutninger om at barn har rett til medvirkning i barnehagen. Det er allmenn enighet om at det er et godt oppdragelsesprinsipp å la barn erfare og lære demokrati. Samtidig lever en diskurs om barn som usiviliserte og som noen som trenger kontroll, disiplin og styring. Barn betraktes også som bryksomme. Jens Qvortrup nevner at det USA finnes en bevegelse for "Childfree Zones" som gir assosiasjoner til "røkefrie soner" (op. cit., 2002:9). Et annet uttrykk for synet på barn som bryksomme kan sees framstilt i realityserier som tematiser barneoppdragelse på TV, der barn framstilles som ustyrlike og "Nanny", eksperten, hjelper familier å skape struktur og kontroll gjennom å disiplinere barnet. Disse programmene legger også vekt på at voksne skal skape strukturer, mens barna blir framstilt som bryksomme. Strukturene innebærer i noen programmer "naughty zones", ikke for de voksne men for barn. Slik blir ansvaret for at barnet er bryksomt lagt på barnet selv.

Tradisjonelt har studier om små barn, og særlig i aldersgruppen 0-3 år, vært utført med hjemmet som kontekst og med mor som samspillspartner (Smith & Ulvund, 1999). Slike studier foretaes ennå, likevel er det i disse, og i studier av barn i barnehage, et dominerende perspektiv at man betrakter barn som sosiale, aktive, deltakende og kompetente allerede fra fødselen av. I de siste ti årene har det kommet flere studier med barnehagen som arena. Både antropologisk-, sosiologisk-, språk- og lekorienterte forskere har studert barns

samspill med andre barn i barnehage (Corsaro, 2003²⁶) Barn blir i disse studiene sett som sosiale aktører som kan ha et fullverdig felleskap med jevnaldrende og forståelser som noen ganger står i motsetning til voksnes. Argumentet for å studere barns sosiale spill i jevnalderrelasjoner har vært at aktørene i barnehagefeltet trenger kunnskaper om barns perspektiver for å styrke barnehagen som barndomsarena for barn. Slik kan man supplere en voksensentrert oppfatning og ta avstand fra at barn bare skal sees i et prisme av utvikling. Jeg vil slutte meg til nødvendigheten av slike studier. De kan spisse perspektiver. Det som er spesifikt for barnehagen og gjør barndommer der annerledes enn barndommer i et hjem, er nettopp barnas tilgang på jevnalderrelasjoner. I et kunnskapslandskap der mor og barn i hjemmet har vært dominerende, har jevnalderstudier i barnehagen gitt verdifulle og nye perspektiver.

Likevel kan en innvende at ved å studere barn for seg, kan en bidra til å forsterke skillet mellom det å være barn og det å være voksen. Slik kan forskere produsere dikotomier mellom mennesker (Strandell, 2006). Det er *vi* voksne og *de* barna. Slik får man øye på det som skiller, det som er særegent for en bestemt aldersgruppe. I en tid der oppgjøret med utviklingspsykologien, forstått som sann kunnskap knyttet til alder, er tatt, går det an å spørre om forskere på denne måten produserer nye essensielle kunnskaper. Jorunn Spord Borgen foreslår at spørsmål knyttet til forskjeller, likheter og motsetninger mellom barn og voksne blir mer interessante ved å spørre: ”Når er denne motsetningen nyttig og når er den det ikke?” (Borgen, 2005:6).

Perspektiver på kultur og innhold

Jeg har valgt å studere barns og voksnes meningsskaping for å kunne beskrive og drøfte innhold som finner sted i barnehagen. Kulturbegrepet brukes på ulike måter i avhandlingen. Derfor vil jeg i dette kapitlet redegjøre for ulike kulturbegreper som kommer til uttrykk i studien.

Først vil jeg si mer allment at kultur er de ressurser mennesker skaper som gir seg uttrykk i forestillinger, ideer, kunnskaper og handlinger. I kulturbegrepet inngår de språklige, kroppslige og fysiske redskaper som mennesker skaper og tar i bruk i interaksjon med hverandre og den verden de lever i. Hverdagslivets kulturelle praksiser, så vel som spesifikke kulturelle praksiser som ”populærkultur” og ”tradisjonskultur” inngår som begreper for kultur.

Kultur som diskurser og praksiser

Kulturbegrepet er brukt for å beskrive de historiske og samfunnsmessige betingelser som barn vokser opp under. Dette er i tråd med slik både antropologi (Rogoff, 2003), barne- og barndomsforskning (Alanen & Mayall,

²⁶ Se for øvrig oversikten over barnehagepedagogisk forskning i kapittel en.

2001; Corsaro, 2005; James, Prout, & Jenks, 1998; Kjørholt, 2004) og barndomspsykologi (Sommer, 1997; 2006b) beskriver betingelser for og strukturer i barns liv. Kulturbegrepene innen barndomsforskningen referer til diskurser og kulturelle praksiser. Den mikroorienterte forskningen innenfor denne tradisjonen betrakter også det som barn konstruerer sammen med andre i den konteksten de befinner seg i, som kultur (se for eksempel Corsaro, 2003). Kulturbegrepet i den mikroorienterte barndomsforskningen har mye til felles med kulturbegrepet i barndomspsykologien. Dion Sommer skriver: ”De verdener og de kompetanser vi skaper, er resultatet av en kulturintegrativ prosess som bygger på konstruksjon av mening i sosial praksis (Sommer, 1997:67)²⁷.” Kultur blir i dette perspektivet sett som det barn tilegner seg gjennom praktisk virksomhet i hverdagslivet i for eksempel barnehagen. Sommer bidrar gjennom dette utsagnet til å tydeliggjøre sammenhenger mellom kultur og barns læring. Voksne blir betraktet som subjekter som har kunnskap og erfaring. Samtidig bli barn sett som sosiale subjekter med egne intensjoner og med skapende kraft. I barns og voksnes møte med sosiale praksiser skapes mening gjennom integrerte prosesser.

Hva da med et begrep som ”barnekultur”. Dette begrepet er blitt mye diskutert og flere har pekt på faren med å idyllisere barns egen kultur. Det har også vært stilt spørsmål ved om det er mulig å bruke benevnelsen ”barns egen kultur” (Gullestad, 1990; Kampmann, Juncker & Tufte, 2001; Tingstad, 2006). Bakgrunnen for at jeg ikke har fremhevet dette begrepet i denne studien har sin begrunnelse i at jeg i første rekke studerer meningsskaping som blir til der både voksne og barn er deltakere.

Kultur som relevansstruktur

Også utviklingspedagogikken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) kan på beslektede måter bidra til å tydeliggjøre kultur i barnehagens kontekst. Med utgangspunkt i fenomenografi beskrives en pedagogisk teori med begreper som har nær sammenheng med og relevans for kulturell meningsskaping i barnehagen. Disse utviklingspedagogene påpeker at barnehagens innhold, eller det de kaller ”lärandets objekt” (læringens objekt) aldri har stått sterkt i barnehagen. Barnehagens tradisjon har vært sterkere knyttet til ”lärandets akt”, til kommunikasjon, hvordan læring skjer og hvordan pedagogen skal tilrettelegge for læring. I likhet med den barndomspsykologiske tilnærmingen (Sommer, 1997), så vel som den utviklingsrettete antropologiske tilnærmingen (Rogoff, 2003), legger også den utviklingspedagogiske teorien vekt på den voksnes funksjon som en som retter oppmerksomheten mot et innhold, mot objekter i omverden slik de blir erfart av barnet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003:123).

²⁷ William A. Corsaro legger tilsvarende innhold i begrepet ”interpretive reproduction” (Corsaro, 2005:18/19).

De erfaringer barn gjør setter spor på ulike måter. Begrepet *relevansstruktur* brukes om det som betraktes som meningsfullt for barn og det som er gjenkjenbart (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Men barn retter ikke bare sin oppmerksomhet mot det de kjenner igjen. Utforsking og utfordringer knyttet til nye dimensjoner ved det som er kjent kan være like interessant (op. cit, 2006; Gopnik et al., 2002). Begrepet "læringens objekt" benevner og rommer altså både det som læreren rammer inn i didaktiske planer og - praksis og det som barn finner relevant (Thulin, 2006). Hva barn finner relevant kan studeres ved å lysette det de retter sin oppmerksomhet mot og hva de tar initiativ til å samtale om. Beskrivelser av hva dette er, slik det framstår for meg som forsker, ser jeg som kulturproduksjon. Dette tar jeg opp i alle artiklene og drøfter det videre i kapittel fem.

Kultur som produkter og produksjoner rettet mot barn

I denne studien aktualiseres kulturproduksjoner, både som "tradisjonskultur" og som "populærkultur". Kulturbegrepet brukes dermed også om konkrete produksjoner som for eksempel barnelitteratur, artefakter/leketøy, temaparker, filmer og show. Det er i særlig grad i 2. og 3. artikkel at kulturbegrepet blir brukt om kulturprodukter.

Innenfor fransk kulturteori framheves kulturell praksis, makt og skjulte sammenhenger (Bourdieu, 2001). Pierre Bourdieu definerer begrepet "felt" som et konkurransesystem av sosiale relasjoner som fungerer i følge en spesifikk logikk og verdisammensetning (Bourdieu, 1990; Gulløv, 1999; Krüger, 1994; Moi, 2002). Meningsskaping i samtalefortellinger kan betraktes som et sosialt felt der kulturelt overførte verdier ligger innskrevet i den praksis som spiller seg ut. Jeg ønsker å se meningsskaping i samtalefortellinger som et "kraftfelt", der motsetninger mellom barn kan spille seg ut. Jeg viser et eksempel på dette i 1. artikkel der Andreas og Ane begge vil fortelle om en fødselsdag. De kjemper om ordet og om fortellingen. Samtalefortellingen *Flagget* viser på sin side at det også kan utspille seg motsetninger mellom barn og voksne om en artefakt/leketøy. I 2. og 3. artikkel beskriver jeg et slikt kraftfelt ved å vise til to ulike pedagogiske diskurser som finnes i barnehagen samtidig, det er diskursen om barns medvirkning og diskursen om barnehagen som et annet sted enn et marked, et sted for likestillingsarbeid. Når kulturproduksjoner etter en populærkulturell lest, der stereotype framstillinger av mennesker inngår, taes opp av barn og gies nye betydninger i lek og samtaler, kan dette for voksne framstå som en motsetning til arbeidet for likestilling i barnehagen.

I tråd med Thomas Ziehe (Ziehe, Fornäs & Retzlaff, 1993) og Bourdieu (Bourdieu, 2001) når de snakker om kulturindustrien, er drøftingen i denne avhandlingen verken utviklingsnaivistisk eller relativistisk, heller ikke kulturpessimistisk. I Prøysenstua barnehage var det kulturprodukter som

Prøysens og Formoes tekster og musikk som var gjort tilgjengelige for barna. De som vokser opp i Norden på 2000-tallet vil ha noen felles og noen forskjellige erfaringer og tilgjengelige fortellinger. Kirsti M. Hjemdahl beskriver hvordan nordiske foreldre realiserer sine foreldreskap gjennom erobring av barndomslandet (Hjemdahl, 2002). Allerede før barnet er kommet til verden har mange foreldre spilt musikk, hengt bilde fra ultralysundersøkelsen på kjøleskapet og snakket med fosteret. Fritiden innebærer gjerne at de voksne tilbyr barn TV- titting på barne-TV, kanskje DVD, kanskje boklesing, kanskje lek mellom et mangfold av leketøy. Ulike familier oppsøker ulike steder sammen med barna. Mens noen oppsøker babyteater og kanskje tar en tur i skog og mark i en bæremeis, vil andre ta med barna i gudshus eller på sportsarenaer. I ferien besøker noen barnemuseer, fornøyelsesparker og temaparker, mens noen barn tilbringer ferier med familien hjemme, hos besteforeldre, på hytter eller i andre land. Noen barn vil tilbringe tiden de ikke er i barnehagen med sine foreldre og eventuelle søsken. Andre barn vil pendle mellom familier, deler av tiden sammen med for eksempel mor og andre deler sammen med far og evt. besteforeldre. For noen barn vil egenaktivitet knyttet til et fåtall av de nevnte aktiviteter, der voksne inntar en perifer rolle, være dominerende.

Men produksjonen av kultur laget for barn viser grunnleggende samfunnsmessige vurderinger. Det gode foreldreskap blir gjerne knyttet til aktivitet, der foreldre bringer barn i møte med varierte aktiviteter av høy kvalitet. Jonas Frykman mener at barndommens ritualer bidrar til å definere medborgerskapet. Barn er gjort til deltakere og løftes fram som veivisere (Frykman, 1999). Dette blir tydelig når kultur for barn blir løftet fram som nasjonale ikoner. I Sverige har forfatteren Astrid Lindgrens sterke barne-skikkelser hatt stor betydning for synet på barnet som en kompetent deltaker. På samme måte kan en si at forfattere som Torbjørn Egner og Alf Prøysen har hatt betydning for nasjonale selvforståelser der den lille kvinne og mann har stor verdi²⁸, og der til og med røvere blir snille når de får god behandling²⁹.

I Norge har en forfatter som Terje Formoe blitt felleseie for mange barn gjennom familiers valfarting til Kristiansand dyrepark. Møtet med Kaptein Sabeltann ser ut til å være sterkt for mange barn. Til forskjell fra forfattere som Astrid Lindgren, Torbjørn Egner, Alf Prøysen og Tove Jansson, som alle har sin temapark, har Terje Formoe i større grad trykket på markedets muligheter for spredning av kulturprodukter. Mens pedagoger gjerne regner de fire førstnevntes verk som god litteratur for barn, er situasjonen annerledes

²⁸ Som framkommer for eksempel i Alf Prøysens barnesang *Nå skinner sola i vinduskarmen* og i historien om *Kjerringa som var lita som ei teskje (Gumman som ble liten som en tesked)* (Prøysen, 2006).

²⁹ Som i Torbjørn Egners historie om *Folk og røvere i Kardemommeby* (Egner, 1955). (Selv om en finlesning av denne historien kan vise at røverne livnærte seg greit som "snille" gatemusikanter før denne typen aktivitet ble forbudt. At de siden livnærte seg som røvere og dermed ble betraktet som "slemme" og kom i fengsel, kan være til ettertanke).

med Formoe. Mens spin-off produkter som produseres på bakgrunn av bøker fra de førstnevnte forfatterne, blir betraktet som av høy kvalitet og blir innkjøpt av pedagoger, finnes det etter det jeg kjenner til ikke mange studier om hvordan pedagoger forholder seg til spin-off produkter som har sin bakgrunn i Terje Formoes forfatterskap. Hans sjørøverhistorie blir kategorisert som populærkultur, altså med et banalt innhold med stereotype og forflatede karakterer (Mjør, Birkeland & Risa, 2000). På bakgrunn av dette skulle en kanskje tro at spin-off produkter fra denne historien ikke blir innkjøpt til barnehager. Et søk ved hjelp av søkemotoren Google 060307 viste likevel 350 treff på søkeordene "sjørøver barnehage" og 227 treff på "sjørøverskute barnehage". Til sammenligning gav tilsvarende søk på "Pippi barnehage" 767 treff, mens "Villa Villekulla barnehage" bare gav 172 treff, "Mummi barnehage" gav 289 treff, mens "Mummihuset barnehage" bare gav 25 treff. Disse tallene må bare betraktes som en kuriositet, men de kan likevel indikere at pedagoger i Norge tar i bruk det produsenter av lekeplassutstyr tilbyr, og nå finnes sjørøverartefakter i utstyrskataloger. Slik spiller pedagoger og produsenter på lag med å gjenskape Formoes fortellinger i norske barnehager. Det gjør de ikke med alle kulturens barnebokfortellinger. Med støtte i Brian Sutton-Smith vil jeg i denne sammenhengen peke på forbindelser mellom reklame for artefakter som leketøy og lekeplassutstyr og barns og voksnes meningsskaping og handlinger. Han peker på at selv om barn og voksne ikke nødvendigvis vil kjøpe alt de blir presentert for gjennom reklame, så vil likevel tilgjengeligheten av hva som er mulig å kjøpe blir gjort synlig gjennom reklamen (Sutton-Smith, 1986:190).

En sammenligning av hvordan Formoe og de andre mer etablerte barnelitteraturforfatterne er blitt motatt kan vise noen forskjeller. Noen av dem er blitt kritisert og vakt debatt fordi de har utfordret rådende syn når deres karakterer har vært presentert. Lindgrens Pippi vakte offentlig debatt i Sverige for egenrådighet og løgnaktighet (Edström, 1997). I Norge vakte det indignasjon da Anne Cath. Vestly fortalte i NRK radio at Ole Aleksander skulle få en liten bror eller søster som lå inni mammas mage (Støbakk, 2004). Formoe har i mindre grad blitt utfordret. Hans produksjoner har ikke vært gjenstand for analyse i særlig skala. Et unntak er den allerede nevnte studien av hvordan Nordiske Temaparker lever utenfor temaparkene. Dyreparken i Kristiansand og Terje Formoes figur Kaptein Sabeltann blir stilt opp ved siden av Mummidalen/ Tove Jansson og Vimmerby/Astrid Lindgren. Formoes figur utfordres i liten grad, men lekbarheten i historien fremheves (Hjemdahl, 2002).

Om Formoe tenkte på to-årige gutter da han skrev og komponerte sjørøverhistorien, er ikke godt å vite. Sannsynligvis hadde han familier i tankene som sin målgruppe. Han har i alle fall gjort innholdet i stykket annerledes enn mange barnebokforfattere og barne-tv produsenter som velger

dyr som hovedrolleinnnehavere i produksjoner for de yngste barna. Å bruke dyr som karakterer har lange tradisjoner i barnebøker (Vold, Birkeland & Risa, 1997). Ofte blir selv de farlige dyrene framstilt med menneskelige karaktertrekk og som gode. Lodne, myke og snille dyr og figurer finnes i hovedroller i TV-produksjoner som "Teletubbier", "Sesam Stasjon" (Sesam Street), "Bjørnen i det blå huset", "Ole Brumm og vennene hans", "Noddy" og i bøker som har stor utbredelse, for eksempel om den lille hunden "Tassen" (Hill, 1983). Men det finnes unntak fra dette i litteratur som blir tatt i bruk blant de yngste barna. Et eksempel er folkeeventyret "De tre bukkene Bruse", der trollet ligger under broen klar til å stange bukkene uti fossen. Tilpasning av folke- og kunsteventyr til små barn har en lang tradisjon, der man følger det som ofte karakteriseres som Hollywoods eventyrformel. I denne formelen foregår handlingen primært i en ytre verden, individuelle figurer med klare motiver sørger for framdrift i historien, de møter motstand, men når sine mål i en "happy ending" (Bryman, 2004; Drotner, 2003; Zipes, 1997).

Noen av TV-produksjonene som er nevnt over er produsert i USA og England. Barn i Norge i dag vokser opp i et globalisert mediesamfunn. Dette har ført til en bekymringsdiskurs (Sommer, 1997; Tingstad, 2006). Særlig gjelder bekymringen de medier og de produkter som til en hver tid er de nyeste. Debattene framstår med en idé om at barn trenger beskyttelse fra mediene. Perspektivet blir at det finnes et universelt svar som gjelder alle barn og alle medier. I vårt samfunn har bekymringsdiskursen vært rådende. For yngre barn har bekymringen i særlig grad vært knyttet til at barn bør beskyttes fra vold. Dessuten har den handlet om tidsbruk og stillesitting. Bevegelse og utendørs aktiviteter tillegges høy verdi i vårt samfunn.

En slik bekymringsdiskurs ser ut til å være en internasjonal trend. Barns "naturlige" barndom er truet, og voksne er de skyldige ved å ha regulert og forurenset barns barndom. Vebjørn Tingstad viser ved eksempelet "Barnas Supershow", en TV-produksjon fra Norsk Rikskringkasting, som tar oppgjør med og gjør opprør mot voksne ved å snu problemstillinger på hodet. Slik voksne gjør mot barn, kan barn gjøre mot voksne; "det er likt for alle". Dette er i tråd med teksten i Prøysens vise: "Å Hutte tutte tei" som stiller voksnes væremåter overfor barn på hodet. Tingstad kaller dette fenomenet for "barnefundamentalisme" og "sentimentalisering" (op. cit., 2006).

Bekymringsdiskursen har også handlet om det som er blitt tolket som barns reproduksjon av konservativt maskulint hegemoni (Davies, 2003; Drotner, 1993; Zipes, 1986, 1997). Slik sosial praksis blant barn kan sees som kulturell støy. Den franske kultursosiologen Bourdieu maner til motstand mot kulturindustrien: Han skriver i boken *Motild*:

... den kultur, hvis fremmeste symboler er Coca-Cola, McDonald's og cowboybukser ikke bare besidder en enorm økonomisk magt, men er

tilsvarende magtfulle på et symbolsk plan gjennom en forførelsesprosess, ofrene selv tager aktivt del i. De helt store multinationale producenter af kulturelle produkter – og her tænker jeg især på filmindustrien – sigter bevidst og hensynsløst på de grupper af børn og unge, som er mest forsvarløse og naive i forholdet til deres budskaber og måder att fremstille omverdenen på (Bourdieu, 2001:89).

Men samtidig som Bourdieu peker på kulturindustriens forføring av naive grupper, peker han på et dilemma; nemlig at saken også handler om demokrati.

Noget af det vanskelige ved den kamp, der skal føres på det kulturelle område, er, at den let kan komme til at fremstå som udemokratisk eller antidemokratisk, fordi kulturindustriens masseproducerede varer i en eller anden forstand har fået det blå stempel af folket, og i helt spesiell grad av de unge (op. cit., 2001: 88).

Sosial relevans kan være et kriterium for populærkulturelle produkters suksess som også John Fiske påpeker (2003). Hva slags relevans de har vil variere fra barn til barn i ulike situasjoner og kontekster. I tråd med disse synspunktene tar Kirsten Drotner til orde for at yngre barn har tegnefilmer som favorittsjanger når de bruker media. Dette gjelder for gutter og jenter i mange land. Hun spør: Hva er det som fasinerer barna og og hvilken funksjon har tegnefilmfortellingene i forhold til deres eget liv (Drotner, 2003:66)? Drotner studerer barns bruk av Disneyfilmer og peker på at Disneys eventyrformel har klare paralleller til Hollywoods dominerende fortellertradisjon. Her foregår handlingen i den ytre verden og den har klare årsaker og virkninger. På veien til målet møter hovedpersonen motstandere eller hindringer. Historien blir fortalt med en klar lineær utvikling. Barna i denne undersøkelsen er mellom 6 og 12 år og altså mye eldre enn barna i min undersøkelse. Likevel er det interessant å trekke fram at Drotner finner kategorier som det uhyggelige, det sørgelige, kjønnsposisjoner og moralske perspektiver når barna forteller om Disneyfilmer. Barn setter Disney i spill, noe som innebærer kreativ bruk av figurer og handlinger.

Dette synspunktet kan i sin tur knyttes til Keith R. Sawyer som argumenterer for at barns lek er mer enn representasjoner, reproduksjoner og imitasjoner. Han argumenterer for at barns lek også er kreativ. Der finnes improvisasjon i lek og samtaler (Sawyer, 1997).

Små barn i den aldersgruppen denne avhandling studerer, eksponeres lett for kulturprodukter gjennom fjernsyn og gjennom andre medier og opplevelsarenaer som ikke bare er tilpasset deres alderstrinn. Som en del av en familie, eller fordi foreldre er utålmodige etter å realisere sin foreldrerolle, blir små barn deltakere i kulturelle opplevelser som ikke nødvendigvis er laget for dem. I tråd med Drotner, Fiske og Sawyers forståelser kan nye medier og populærkulturens vulgarisering forstås, ikke bare som bekymring,

men tvert i mot også som en ressurs, der barnet på kreative måter tar i bruk opplevelser og inntrykk som har relevans for dem. Slik kan en se barnet, ikke bare som sårbart og reseptivt, men også som kreativt og aktivt. Barns bruk av populærkulturens figurer og handlinger kan da betraktes som et spørsmål om barns deltakelse.

Populærkulturens fortellinger vil i større eller mindre grad være gjort tilgjengelige for barn og være en del barns erfaringsverden, enten pedagoger og foreldre liker det eller ei. Flere forskere innenfor fagområdet pedagogikk og læring peker på en tredje vei. Ved å ta i bruk de figurer og handlinger som barn i barnehage og skole er opptatt av, kan en også utfordre stereotype forestillinger og forflatede karakterer (Dyson, 1997; Jenkins & Cassell, 1998; Marsh & Millard, 2000; Paley, 1986). På varierende måter viser disse forskerne hvordan en på lekfulle og kreative måter kan utfordre implisitte verdier og samtidig drive pedagogisk arbeid som for eksempel språkstimulering og lese- og skriveopplæring.

Disse perspektivene ble aktualisert under framskrivningen av en case jeg har kalt for *Kaptein Andreas seilas*. I 2. og 3. artikkel beskrives og drøftes noen av disse perspektivene. Jeg vil utdype dem i diskusjonen i kapittel fem.

Meningsskaping i sosiokulturelle perspektiver

I tråd med perspektivene ovenfor betrakter jeg barnehagen som en arena for meningsskapende prosesser der det eksisterer tatt-for-gitte oppfatninger og praksiser. Jeg vil videre i dette kapitlet se meningsskaping som mediert i og gjennom språk; ytringer, tegn, symboler og begreper så vel som gjennom aktiviteter og artefakter (Säljö, 2000). I en slik epistemologi betraktes menneskets meningsskapende prosesser i lys av historiske, kulturelle og sosiale forhold. Mennesker skaper seg selv, og på samme tid skapes de sosiale og historiske kontekster de deltar i (Rogoff, 2003). Sosiokulturelle perspektiver gir fruktbare begreper for å kunne se barns deltakende prosesser i barnehagen. Innhold i barnehagen skapes i kulturintegrative prosesser (Sommer, 1997), i dialoger og brytninger mellom individer og i møtet med artefaktene (Säljö, 2000). Språket som taes i bruk, krysser tid og rom. Når barn og voksne skaper en samtalefortelling møtes ytringer fra andre mennesker og tekster. Ytringer kommer et steds fra (i fortid) og lever videre i andres ytringer (i framtid) (Bakhtin, 1986).

Narrativ meningsskaping som medfødte disposisjoner

Mening er, i følge Bruner, et kulturelt mediert fenomen som avhenger av føreksistensen av et delt symbolsystem (Bruner, 1990). Bruner har, i sin bok *Acts of Meaning*, beskrevet hvordan mennesker fra de er nyfødte skaper mening, hvordan de "trer inn i mening" (enter into meaning, op. cit.,

1990:69). At fortellingsevnen ligger latent fra fødselen av betyr at barn tidlig og med letthet forstår og kan delta i fortellinger. Bruner utvider dermed kriteriene for hva man kan kalle fortellinger. Det er de første fortellingene, der voksne samspillspartnere inviterer barna til deltagelse, forløser barns initiativer, tar opp tråder, spinner videre på utkastede tråder og innvier barna i kulturens fortellinger med en åpenhet for deres deltakelse, som jeg kaller samtalefortellinger.

Bruner framhever betydningen av språket i bruk. Å lære språk er å skape mening med språk ved å ”gjøre” med ord. Når barn skaper mening med språk lærer det ikke bare hva det skal si, men også hvordan, hvor, til hvem og i hvilke situasjoner. Språk er dermed kontekstsensitivt. Bruner framhever: ”...a ”protolinguistic” readiness for narrative organization ... (op. cit., 1990:80)”. Barnet har altså, i følge Bruner, medfødte disposisjoner for å forstå og organisere tegn narrativt. Dette gjør at barnet svært tidlig i livet forstår og bruker narrativ organisering. Barns intensjonelle tilstander, tegn, ytringer og handlinger blir møtt, tolket og forstått av voksne, som intensjonelle handlinger. Slik lærer og forstår barn meningen med sine intensjoner. Når barn og voksne skaper fortellinger sammen, medfører det ulike kognitive og følelsesmessige prosesser hos deltakerne. Dette er deltakende og menings-skapende prosesser. Mentale prosesser er grunnleggende sosiale. De oppstår og utvikles gjennom deltakelse i en kultur. Bruners perspektiver³⁰ korresponderer her med nyere utviklingspsykologisk spedbarnsforskning som viser at spedbarn allerede kort etter fødselen aktivt tar del i kommunikasjon med mennesker (Bråten, 2000; Gopnik et al., 2002; Stern, 2003). Denne studien støtter seg til forskning om medfødte disposisjoner til deltakelse og gir beskrivelser og eksempler på at små barn tar initiativer til narrativ meningsskaping og svarer på voksnes initiativer til det samme.

Mennesker skaper seg selv i narrativ praksis ved hjelp av et språk som er forankret i en kultur (Bruner, 1990). På samme tid skaper de også nye betydninger i de sosiale og historiske kontekster de deltar i. Jeg ønsker ikke å gjøre et skarpt skille mellom verbale ytringer på den ene siden og kroppslige tegn og ytringer på den andre. På samme måte jeg ikke ønsker å gjøre skarpe skiller mellom tekst og kontekst, ser jeg også kroppslige gester som innvevd i menneskers meningsskaping.

Meningsskaping som deltakende læring

Med utgangspunkt i Vygotskys begrep om interaksjon i ”the zone of proximal development” (Vygotsky, 1978) bidrar Rogoffs begrep ”guided participation

³⁰ Det er særlig i perioden fra 1980-tallet at Bruner forlater konstruktivismen forstått som individuell kognitiv teori og utvikler en fortolkende kulturpsykologi. Hans tekster fra boken *Acts of Meaning* (1990) og *The Culture of Education* (1996), betrakter kultur som konstituerende for bevisstheten. Her finnes det likheter med Kenneth Gergens perspektiver på mening som sosial konstruert og følelsers som grunnleggende relasjonelle (Gergen, 1994).

in cultural endeavors³¹” til å kunne fokusere på voksnes bidrag og deltakelse i barns meningskaping og læring. Hun beskriver delt meningskaping slik: “Participants adjust among themselves (with varying, complementary, or even conflicting roles) to stretch their common understanding to fit new perspectives (Rogoff, 2003: 285).” Dette er begreper som tydeliggjør den voksnes rolle i barns utvikling og læring. Her finnes også et slektskap med den utviklingspedagogiske teori, som understreker pedagogens ansvar for å delta i å utvide barns verden (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Rogoff’s teorier om utvikling og læring gjennom deltakelse er basert på studier av barn og voksne i ulike kulturer. Hun refererer til en rekke antropologiske studier som viser ulikheter og variasjoner i hvordan barn og voksne bruker språk og fortellinger og hvordan språk og hverdagspraksis veves sammen i kulturelle handlinger (Rogoff, 2003). Like viktig som verbalspråklige handlinger er andre kulturelle samhandling som barn deltar i (Rogoff, 1990; Rogoff, Paradise, Arauz, Correa-Chaves, m.fl., 2003).

Psykiske strukturer dannes og endres i subjektene. Det er subjekter som ytrer seg, som tar i bruk tegn som tar språklige initiativer og som svarer, men av interesse her er den meningskaping som skjer som deltakelse i sosiale kulturelle felleskap. Når barn og voksne skaper mening sammen i samtalefortellinger, skjer det både gjennom forhandling og forening. Forening som begrep er her oversatt fra Rogoffs metafor ”mutual bridging of meaning” (Rogoff, 2003:285). Deltakerne må tilpasse sine ytringer til hverandre dersom det skal kunne utvikles sammenhengende mening. Hver tur i en slik kommunikativ prosess bærer i seg muligheter.

Rogoff bruker begrepet ”intent participation” (som jeg vil oversettes med implisitt deltakelse) om små barns læring gjennom deltakelse i hverdagslige aktiviteter sammen med voksne (Rogoff, Paradise, Arauz, Correa-Chaves m. fl., 2003). Barn vil kunne være aktivt observerende og lyttende når de deltar i sosiale sammenhenger. Jeg bruker begrepet i 1. artikkel for å vise at barn som ikke deltar i verbalspråklige handlinger, likevel deltar og kan lære språk og kultur ved å observere når andre barn deltar. Jeg fant begrepet relevant for å få fram forskjeller i og grader av deltakelse i barnegrupper og for å begrepsfeste en lærende deltakelse hos små barn som ikke ytrer noe eksplisitt.

Meningskaping med inspirasjon fra dialogisme

I likhet med Bruner representerer dialogismen hos Bakhtin en filosofi som søker å forstå hvordan mening og kunnskap blir skapt i kommunikative handlinger. Dialogisme må ikke forveksles med dialogpedagogikk fra 1970-

³¹ Jean Lave og Etienne Wenger har utviklet et lignende begrep ”legitimate peripheral participants” in communities of practices, som innbefatter at læring handler om menneskers foranderlige deltakelse. (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998)

tallet der dialog ble et mål i seg selv. Dialogismen problematiserer hvem som eier ordet. Det trenger ikke være den som ytrer det. Når ordet taes i bruk, blir det et møtested for motsetninger og ulike verdiposisjoner (Bachtin, 1991; Bakhtin, 1986)³². Dette gjør denne tilnærmingen til mer enn en kommunikasjonsteori og mer enn en språk teori. Det er en epistemologi som åpner for vide forståelsesrammer som peker mot felt som filosofi, historie, sosiologi, etikk og estetikk. Dialogismen har også i de senere årene blitt aktualisert i pedagogiske studier (Dyson, 1997; Dysthe, 1995; Klerfelt, 2002a; Sawyer, 1997). Den tiltakende bruken av Bakhtin i pedagogisk forskning kan sees i sammenheng med en vending mot en tekstorientert "sosiologisk" fundert fortolkningsteori – også kalt translingvistikk (Bakhtin & Slaattelid, 1998). Bakhtin kan derfor betraktes som en av tenkerne innenfor det som gjerne kalles for postmoderne filosofi (Hohne & Wussow, 1994).

Bakhtins tekstteori representerte et brudd med den psykologisk orienterte hermeneutikken. Han mente at den deskriptive psykologien burde erstattes med en tekstteori som gjør at psyken forstås gjennom teksten. Hans sentrale tese er at psyken ikke eksisterer som eksistensiell kvalitet utenfor teksten (Bakhtin & Slaattelid, 1998:58). Studien av psyken som tekst har to oppgaver. Den ene er å være en metode for å forstå tekster som konkrete historiske ytringer. Den andre er å kunne studere de regelmessige formene disse ytringene utspiller seg i; altså talesjangerene.

Det er på bakgrunn av dette at jeg har valgt å supplere Bruner og Rogoffs pedagogisk orienterte kulturperspektiver med Bakhtins mer språkfilosofisk orienterte perspektiver. Noen av hans begreper kan være produktive for å forstå og utforske samtalefortellinger som sjanger for pedagogisk arbeid med de yngste aldersgruppene i barnehagen. Dialogisme innebærer et syn på barns og voksnes stemmer, deres initiativer og deltakende prosesser som eksisterende utover her og nå og utover relasjoner knyttet til personene som er tilstede under samtalen.

Bakhtins studieobjekt var først og fremst litterære tekster (Bachtin, 1991; Bakhtin, 1981a; 1986). Han så språket i et horisontalt perspektiv. For å forstå hva det innebærer kan man se dette perspektivet opp i mot et lineært (eller vertikalt) perspektiv slik for eksempel språket brukes i Hollywoodfilmer som jeg nevnte over. Et horisontalt perspektiv gjør samtidige hendelser synlige. Dette kan gi assosiasjoner til det mangfold av språklige ytringer som finnes tilgjengelig i en barnehage. Både barn og voksne må navigere i et landskap av ytringer. De tar i bruk et utvalg av dem, og slik settes det spor. Ingen kan identifisere seg fullstendig med et sett av ytringer, men vil på kreative måter ta språket i bruk. Å studere narrativ meningsskaping der barn er i en alder der verbalspråket kommer, blir interessant fordi studien kan utsi noe om *hva* i

³² Når jeg skriver Bachtin/Bakhtin på ulike måter har det sammenheng med at jeg følger skrivemåter som er brukt på de utgaver av bøkene jeg har lest.

kulturen som er tilgjengelig og hva som er relevant for barna; hvilke ord og ytringer de tar i bruk og hvilke kulturelle betydninger som finnes der.

Dialog er også noe å etterstrebe, i følge Bakhtin, og han sier dermed at dialog har en estetisk og etisk kvalitet. Det er også dette normative han er blitt kritisert for. Kritikken går i hovedsak på at dialog ikke alltid er fri turtaking. Dialog kan også innebære trussel og tvang. Selv om det er tekst som er hans studieobjekt, argumenterer han mot at meninger er totalt tekstbundet (Morris, Medvedev, Volosinov & Bachtin, 1994). Mening er derfor fundamentalt dialogisk i dette perspektivet.

Det innebærer et syn på språket som diskursivt. Mens den vestlige individsentrerte tradisjonen har forstått meningsskaping som individuell, ser Bakhtin meningsskaping hos individer som et kollektivt skapt fenomen. Dette innebærer at individet alltid står i relasjon. Bakhtins perspektiver omfatter språk, tekst, diskurs, kommunikasjon og kultur. Å mene innebærer både fortid og framtid. Mening kommer et sted fra og skal komme; mening har potensial. Mening er aldri bestemt i tid og rom. Disse synspunktene på hva mening er framhever bevegelse og samtidighet. Meningsinnholdet blir skapt underveis i samspillet mellom ytringene og den konteksten de blir til i, mellom den som ytrer og den som svarer.

Bakhtin bruker begrepet dialog i ulike betydninger, og disse er på samme tid tett vevd sammen. Han beskriver hele den menneskelige eksistensen som dialogisk. Å leve innebærer å være i kontinuerlige dialoger med andre stemmer. Dialog blir også sett på som et grunnleggende trekk ved alle ytringer, ikke bare de som blir formidlet gjennom verbalspråket. I følge Michael Hollquist er ”dialog” er et nøkkelbegrep hos Bakhtin, men den filosofiske termen dialogisme ble aldri brukt av ham selv (Hollquist, 2002). Per Linell gjør rede for mangfoldigheter i bruk og forståelser av termen dialogos som oversatt fra gresk der verbet dialegesthai betyr ”to conduct a conversation”. I min oversettelse vil det på norsk bety ”å gjøre en samtale”. Dette begrepet referer til et epistemologisk rammeverk, mens dialogisitet referer til gjensidighet i diskurser, til menneskets ontologiske væren i verden (Linell, 1998). Slik ligger Bakhtins dialogisme nært deltakerperspektivet som finnes hos Rogoff og hennes samarbeidspartnere (Baker-Sennett, Matusov, & Rogoff, 1998) og Bruner (1990).

I 4. artikkel presenteres en analyse av vokseninitierte samtalefortellinger. Eksemplene og typologien som presenteres der viser de voksnes rettethet³³, hvordan de brukte samtalefortellingssjangeren med barna. I denne analysen ble nettopp responsen, eller ytringenes adressivitet interessant. Ved å bruke

³³ Med dette begrepet mener jeg å understreke at de voksne kan rette oppmerksomheten mot en hendelse eller et tema.

begrepet addressivitet i analysen ble det mulig å tolke implisitte verdier, hva voksne fant det verd å snakke om og på hvilken måte de snakket.

I argumentasjon for at ytringer er responsive, bruker han også begrepene ”speech plan” og ”speech will” (Bakhtin, 1986: 77/78). Det innebærer en åpenhet for at mening kan bli skapt i framtid. Han sier at ved å lytte til andres ytringer forestiller vi oss hva den andre ønsker å si. Vi foregriper en forståelse av hva den andre vil. Talerens budskap manifesterer seg i valg av sjangrer. Bakhtin hevder at form og innhold i samtaler uløselig er knyttet sammen (op. cit., 1981b:260). Når en førskolelærer har noe å fortelle, vil innholdet i det hun vil si vise seg i sjangeren hun velger. Samtalefortellinger vil kunne være en aktuell sjanger for en rekke ulike didaktiske formål (eller prosjekt, taleplan, taleønske).

Bakhtin betraktet ytringen som en meningsbærende helhet og ikke setningen. I samtalefortellinger mellom barn og voksne i barnehagen er ytringen som enhet særlig aktuell. Små barn bidrar med ytringer. Det er gester, lyder, enkeltord og få-ordssetninger som de voksne samtalepartnere skal lytte fram og binde narrative tråder med. Ytringen er alltid rettet til noen, sier Bakhtin og omtaler det slik:

Any understanding of live speech, a live utterance, is inherently responsive, although the degree of this activity varies extremely. Any understanding is imbued with response and necessarily elicits it in one form or another: The listener becomes the speaker (op. cit., 1986:68).

Han understreker i essayet *The Problem of the Speech Genres* at det ikke nødvendigvis er snakk om en umiddelbar respons. Han skriver videre: ”Sooner or later what is heard and actively understood will find its response in the subsequent speech or behaviour of the listener (op. cit., 1986:69).” Slik må hver ytring forstås som en lenke i en kompleks kjede av andre ytringer.

I samtalefortellinger i en barnehage vil det være noen som bidrar med ytringer i selve konstruksjonen av fortellingene. Det vil også finnes deltakende lyttere som selv ikke bidrar med verbale ytringer i situasjonen, men som senere vil bli den som snakker. Slik er man aldri den første som snakker. Det er dette John Dore omtaler som ”revoicement”(Dore, 1989). Han utviklet dette begrepet på basis av en studie av Emilies monologer³⁴ der hun gjentar ytringer hun har hørt sin far uttrykke samme dag. Slik vil enhver ytring, selv om den forekommer som et initiativ til en samtalefortelling, være en respons på noe som andre har snakket om før. Dette innebærer at det i en lokal kontekst, som ved måltider i en barnehage, vil brukes ytringer som er brukt før, andre steder, til andre tider og av andre mennesker.

³⁴ I boken *Narratives from the Crib* (Nelson, 1989) redegjør en gruppe forskere om sin studie av monologer som Emilie på to år holder i forkant av å sovne om kvelden. Dore drar i denne artikkelen veksler på Bakhtins dialogisme.

Bakhtin bruker begrepet "heteroglossia" (raznorechie) for å beskrive at i enhver ytring finnes spor av andre ytringer. Disse ytringene kan være innbyrdes motstridende (op. cit., 1981b:273/273 og fra s. 301). Begrepet brukes også for å beskrive et mangfold av ulike sjangrer å snakke i, om sjargonger og om bruk av språk knyttet til grupper av mennesker, som for eksempel når voksne snakker til små barn.

I 4. artikkel bruker jeg betegnelsen "heteroglossisk" om voksnes stemmer. Pedagoger i barnehager har et mangfold av agendaer i sine initiativer til samtale. De bruker samtalefortellingene med ulike hensikter. Ordene de tar i bruk og måten de bruker samtalefortellingen på bærer i seg og reflekterer verdier. "Stemme" i Bakhtins perspektiv innebærer en forståelse som overskrider stemme som "egne individuelle stemmer". Verdiene som kommer til uttrykk behøver ikke være formulert som et eksplisitt utsagn om verdier, men kan ligge innleiret i språklige diskurser og kontekster. Slik er "heteroglossia" et begrep som kan beskrive sammenhenger mellom mennesker i dialog, så vel som motsetninger mellom ulike meninger og verdier. Barn og voksne i barnehagen tar i bruk ytringer som bærer i seg verdier og meninger fra andre brukere.

Begrepet "flerstemmighet" (polyphonya) refererer opprinnelig til ulike måter å se stemmer i relasjon til hverandre, som for eksempel i Dostojevskyes romaner, som er karakterisert av at forfatterens stemme og heltens stemme er i dialog, ikke bare som flere stemmer, men som stemmer i dialog med hverandre (op. cit., 1981b:430). Metaforen er hentet fra musikalsk terminologi. Dette begrepet fra Bakhtin kan lett brukes overfladisk. Begrepet gir oss mulighet til å se at det finnes et mangfold av stemmer i en barnegruppe. Men det gir også muligheter for å betrakte et barns stemme i dialog med andre stemmer, med tekster som er gjort tilgjengelige for dem. Den musikalske metaforen peker på stemmers samtidighet og variasjon. Skal flerstemt sang låte bra kreves en dirigent, en leder. Forstått slik mener jeg at metaforen peker i retning av at denne ledelsen må den voksne ta på seg. Å tenke på samtaler rundt et måltid i metaforer som konsert, kor eller lignende, gir assosiasjoner til betydningen av fellesskapet, men også av soloartistens inntreden og tilbaketrekning.

"Heteroglossia" er ikke det samme som "flerstemmighet". På russisk betyr "raznorechie" (heteroglossia) forskjellige måter å snakke på (Morris m. fl., 1994:248). Når Bakhtin fokuserer mangfold og forskjellighet i språk og bruk av språk, er det ikke dikotom forskjellighet han peker på, heller et både/og. Når dialogismen er horisontal, innebærer det samtidighet og intertekstualitet (op. cit., 1994: 247).

Bakhtin mente at det i alle språkfellesskap vil være relativt stabile ytringsformer som samsvarer med stabile situasjoner for språkbruk. Det er

semiotisk materiale ordnet etter mønstre. Dette kalte han for talesjangrer. Det dreier seg om relativt faste mønstre for samtaler, tenking og samspill. Han omtaler dem slik:

Each separate utterance is individual, of course, but each sphere in which language is used, develops its own relatively stable types of utterances. These we may call speech genres (Bakhtin, 1986:60).

Det er heller ikke tilfeldig hvilken form deltakerne snakker i. Å delta i samtalefortellinger innebærer at man lærer en sjanger å framføre ytringer i. Bakhtin skriver: "We learn to cast our speech in generic forms, and when hearing other's speech, we guess it's genre from the very first word (Bakhtin, 1986:79)."

I analysen av samtalefortellinger ble det tydelig at det var noen av barna som mer enn andre tok imot de narrative trådene som ble kastet ut til dem når en av de voksne inviterte til samtale. Dette kan bety at det var enkelte barn som straks forsto hva denne sjangeren kunne brukes til, andre deltok ikke. Et eksempel på dette blir vist i 4. artikkel, i en samtalefortelling om *Duen som spiste Henriettas bolle*. Der forteller ikke Henrietta om episoden, til tross for intense oppfordringer til å gjøre det. At hun avviste deltakelse trenger ikke å henge sammen med at hun ikke var gjort kjent med samtalefortellinger som sjanger, men dette kan være en av flere mulige tokninger av at hun ikke deltok.

Meningsskaping som lekfulle og improvisatoriske handlinger

Både Sommer, Bruner, Rogoff og Bakhtins perspektiver framhever kontekstens integrerte betydning for hvordan mening skapes. Sawyer (1997) skriver seg inn i samme kontekstsensitive forskningstradisjon, men likevel kan hans teoretiske modell om improvisasjon kaste lys over det improvisatoriske elementet i samtalefortellinger. Enhver samtalefortelling er nemlig noe mer enn en reproduksjon av andre fortellinger. Selv når den samme person forteller samme historie flere ganger, vil den ikke være helt lik.

Kreative, improviserte prosesser innebærer begrensninger. Improvisasjon og kreativitet skjer ikke i absolutt frihet. Det improvisatoriske elementet i samtalefortellinger vil være begrenset av rammene for sjangeren og situasjonen den utspiller seg i.

Deltakerne bidrar til en stadig strøm av interaksjon. På samme tid vil strømmen av det som tidligere har skjedd begrense mulighetene til det som skal fortsette å skje; improvisasjonens muligheter ligger her. Når Sawyer referer til sin teoretiske modell om improvisasjon, forutsetter han at barna som leker sammen er absolutte venner, de har samme status, samme alder og samme interaksjonskompetanse. Leken er umiddelbar og spontan. Slike forutsetninger kan bare gjøres teoretisk. I barnehagens hverdagsliv skapes det

mening mellom mennesker som nettopp er ulike med hensyn til alder, kjønn, status og interaksjonskompetanse. Hver deltaker i en samtalefortelling vil stå overfor mange ulike samtidige og interaksjonelle krefter i hver tur.

Istedenfor å forutsette likhet i interaksjonen, forutsetter jeg at samtalefortellinger blir til i et kraftfelt der både likheter og uliker med hensyn til alder, status, nærhet og avstand i relasjonen samt interaksjonskompetanse virker sammen. Jeg ser alle faktorene som horisontale samtidige prosesser og dermed som samvirkende og ikke som nivåer eller steg i en prosess.

Hvordan er det mulig å forstå forholdet mellom kontekstens betydning og det kreative og det subjektive i barns og voksnes meningsskaping i samtalefortellinger? For samtidig som alt språk bærer i seg indirekte tegn, og enhver ytring bærer med seg ytringer fra andre brukere, åpner Bakhtins dialogisme også for at språklige handlinger er intensjonelle. Over nevnte jeg at han brukte begrepene "speech plan"/"speech will". Dette innebærer meningsskapende prosesser.

Jeg vil støtte meg til Sawyer (1997) i forståelsen av de kreative meningsskapende prosessene. Et nøkkelaspekt ved det Sawyer beskriver som "metapragmatikk", er meningspotensial. Det betyr at kan det ligge flere mulige retninger for videre kommunikasjon i en og samme ytring. På samme måte som en værhanne peker i vindretningen, vil pronomener først peke retningen/ gi mening i en kontekst. "Indeks" er et tegn som krever en assosiasjon mellom tegnet og dets objekt, som værhanen. Fortid er indeksikalt fordi det gir retning til tiden i ytringen. I norsk språk vil bruken av ordet "De" eller "du" si noe om hvem man forstår at den andre er. Slike ord brukt i ytringer er metapragmatiske, for de sier noe om rammen for interaksjonen. I en studie av samtalefortellinger der små barn deltar, vil ikke pronomener eller bruk av fortid nødvendigvis være det som utgjør retningen. Dette gjør samtalefortelling som sjanger for små barn ekstra krevende for de voksne samtalepartnere. De må lete etter andre ledetråder.

Jeg vil illustrere det meningspotensialet som kan ligge i barneinitierte ytringer ved hjelp av samtalefortellingen *Flagget*, som presenteres innledningsvis i avhandlingen. Andreas sa: "Jeg Sabeltann". Hans initierende ytring sa noe om rammen for situasjonen og han ga en retning for meningsskapingen til de som ønsker å ta opp denne tråden. Han fortsatte med å gi roller til noen av de andre deltakere som satt rundt bordet; "Du Pelle!" "Du er Pysa", sa han og pekte på to av guttene. For de som kjenner Terje Formoes historie om Kaptein Sabeltann vil det nå være gitt indikasjoner som tyder på at Andreas har initiert til lekfull samtale med sjørøvere som (leke)tema.

Sawyer starter med begrepet "metakommunikasjon"; dermed knytter han også an til Bateson (1972). Han skiller mellom "eksplisitt

metakommunikasjon” og ”underforstått metakommunikasjon”. Hadde Andreas initierende ytring vært: ”Skal vi leke Kaptein Sabeltann- lek”, hadde det vært eksplisitt metakommunikasjon. Når Andreas innleder ved å si: ”Jeg Sabeltann”, er det underforstått metakommunikasjon. Mesteparten av metakommunikasjon er underforstått gjennom gester og kroppslige uttrykk (Sawyer, 1997). I ”late som om leken” forholder barn seg til kontekstuelle stikkord som har en metapragmatisk funksjon og som munner ut i komplekse strukturer. I fortellingen om *Flagget* blir sjørøverhatten både et ikon (Andreas var utkledd som sjørøver) og en indeks, et tegn som ytring når Andreas sier: ”Jeg Sabeltann”. Sjørøverhatten var altså et tegn i situasjonen, men akkurat hva denne sjørøverfortellingen skulle handle om oppsto underveis i hver tur. Før barn kan leke sammen, mener Sawyer at de må etablere en ramme som er forstått av alle deltakerne. Når lekerammen er skapt, kan barna kommunisere ønsker og foreslå endringer.

Jeg vil fortsette parallellen til samtalefortellingen: De som skal delta må skape en samtaleramme. I prosessen med å skape denne kan det oppstå uenigheter om hva som er verd å snakke om. Sawyer mener at metakommunikasjon oppstår i starten av leken – til danningen av en lekeramme, og at dette bare gjelder de yngste barna fra tre år og yngre og at eksplisitt metakommunikasjon øker fra tre til fem års alder. Forutsatt at lek og samtalefortellinger har noe til felles, gjør det oppstarten til samtalefortellingene særlig interessant. Det er i initiativene det kastes fram ytringer. Om det er noen som plukker dem opp, forhandles det om hva som er verdt å snakke om, og innholdets fokus i samtalefortellingen legges fram. I kapittel fem vil jeg samle tråder fra analysene av de barneinitierte og de vokseninitierte samtalefortellingene, og på bakgrunn av overnevnte perspektiver vil jeg presentere en skisse som et bidrag til å forstå forutsetninger for at en samtalefortelling skapes.

KAPITTEL 4

METODOLOGI OG DATAKONSTRUKSJON

*Vi er klare for neste episode av Babybrother
(sa Frida idet frokostbordet var dekket og
videokameraet snart skulle snurre film i Prøysenstua
barnehage)*

I dette kapittelet vil jeg beskrive, begrunne og vurdere den metodologi studien hviler på og de metoder og framgangsmåter jeg tok i bruk under innsamling og systematisering av forskningsdata. På denne måten vil jeg forsøke å gjøre mine veivalg til kunnskap om hva som kjennetegner barns og voksnes menings-skaping i samtalefortellinger synlige for leseren. Kapittelet er delt i to deler. Først presenterer jeg og begrunner jeg design, valg av metodiske tilnærminger og barnehagen der feltarbeidet ble gjennomført. Deretter beskriver og vurderer jeg forskningsprosesser.

Design og muligheter for kunnskapsproduksjon

For å kunne studere innholdet og prosessene samtalefortellinger blir til i, har jeg valgt en eklektisk tilnærming der både narrativ-, etnografisk- og casestudie³⁵-metodologi er tatt i bruk. En slik blandingsmetodologi kan gjøre det mulig å gi beskrivelser og å få øye på hvordan barn og voksne skaper mening i dynamiske og komplekse samspill der kontekster og diskurser har betydning for tema og prosesser i fortellingene.

Men det er også problemer knyttet til en studie av narrativ menings-skaping. Polkinghorne (1988) peker på en rekke nedarvete problemer i forsøk på å produsere kunnskap på bakgrunn av narrative studier. Mening er aktivitet og ikke fysiske objekter. Det gjør mening vanskelig å gripe. Studier om narrativ menings-skaping har en tilnærming der mentale prosesser studeres gjennom språklige data. Mentale prosesser er kontekstsensitive og er omgjort til tekster som skal tolkes. Det å studere narrativ menings-skaping er å prøve å gripe

³⁵ Det betyr at jeg har trukket fram enkelte eksempel og lagt stor vekt på dem, som i casemetodikk.

integreerte og komplekse forbindelser mellom observasjon og hukommelse. Slik kunnskap produserer ikke sikker kunnskap. Likevel mener Polkinghorne at slike studier er grunnleggende. De handler om hvordan mennesker skaper kunnskap (Polkinghorne, 1988).

Erkjennelseslæren og kunnskapens problem er av filosofiens eldste og mest grunnleggende. Spørsmål vedrørende de andres tanker, den ytre verden og språket har vært stilt og relatert til voksne mennesker i tusener av år (Kjørup, 1997). Premisset for å stille forskningsspørsmålene i denne avhandlingen er at barn (i likhet med voksne) observerer, erfarer, tenker, resonnerer og uttrykker; de er meningssøkende og skapende. Forestillinger om barn og barndom vil prege pedagogikken som foreskrives og praktiseres. Som forsker vil min bestemmelse av hva det betyr og innebærer å være barn og hva barndom er, på samme måte prege den kunnskapen jeg skriver fram. Denne avhandlingens ontologi bygger på en forståelse av meningsskaping som sosialt konstruert, slik jeg har redegjort for i kapittel en og tre.

Narrative tilnærminger

Denne avhandlingen kan karakteriseres som en etnografisk casestudie. Den skal frambringe kunnskap om barnehagens innhold gjennom analyse av meningsskaping i samtalefortellinger. Begrepene, case, fortelling og etnografi har det til felles at de handler om narrativer. Å bruke flere begreper som er tilnærmet synonyme kan synes overlappende. Jeg vil derfor tydeliggjøre hvorfor jeg har valgt å ta i bruk alle disse begrepene.

Det har vært en økende interesse for bruk av narrativer i kvalitative studier³⁶. Dette kan skyldes at narrativer på en unik måte folder ut menneskelige handlinger som situert i tid, rom og blant andre mennesker. Det rommer en form på erfaring som er genuint menneskelig. Vi finner narrativer i folkegrupper over hele verden, blant kvinner og menn og hos voksne og barn. Når jeg bruker begrepet narrativer og narrativ meningsskaping i denne studien er det i tråd med Jean Clandinin & Michael Connelly som tar til ordet for en mer begrenset definisjon, slik at begrepet skiller seg fra prosatekster (Clandinin & Connelly, 2000). I denne studien bruker jeg begrepet narrativer om tekster med en indre logisk sammenheng og som aktualiserer tid og hendelser. Narrativer sees som et stormasket nett som favner om etnografiske beskrivelser³⁷, case³⁸ og samtalefortellinger³⁹. Dette nettet er imidlertid ikke

³⁶ Å bruke fortellinger i forskning har eldgamle røtter. Fortolkende studier av Bibelen, Talmud og Koranen har lange tradisjoner. Vladimir Propp (1986) bidro med kunnskap på bakgrunn av analyser av underliggende strukturer i russiske folkeeventyr. Polkinghorne (1988) har systematisert kunnskaper om narrative metoder innenfor humanistiske fagområder. Barbara Czarniawska (2004) peker på at det er i særlig grad utover 1990-tallet at bruken av narrativer i forskning øker sterkt. Hun tar til ordet for å åpne opp for kreative tilnærminger til narrativer i forskning.

³⁷ Som "thick descriptions" (Geertz, 1991).

³⁸ Som et utvalgt eksempel fra empiriske studier (Eisenhardt, 1989; Yin, 2003).

³⁹ Se definisjon, redegjørelse og eksempel i kapittel en.

så stormasket at det favner om skildringer av miljøer. Jeg forholder meg på to *ulike* metodiske måter til narrativ forskning. Jeg analyserer på den ene siden samtalefortellinger som oppstår rundt måltider i barnehagen; analyse av narrativer. På den andre siden tar jeg i bruk etnografiske og mer eksperimentelle tilganger; narrativ analyse. Mens samtalefortellingene er systematisk observert og nøyaktig transkribert i tråd med tradisjoner for analyser av narrativer, produserer jeg fortellinger på bakgrunn av deltakende observasjon over lang tid i barnehagen i tråd med etnografi. Barbara Czarniawska åpner opp for en slik kombinasjon. Hun redegjør for tre ulike framgangsmåter ved bruk av narrativ metode:

1. Fortellingstekstene betraktes som refleksjon av virkeligheten. Det forskeren ser etter her, er det som ligger bak eller under tekstens overflate. Denne tilnærmingen kan sees som konsistent med et syn på språk som et medium mellom den objektive verden og den individuelle tenkning.
2. Fortellingstekstene betraktes som verden. Forskeren studerer teksten som overflate. Denne tilnærmingen kan sees som konsistent med et syn på språk der teksten er det forskeren kan forholde seg til.
3. Fortellingstekstene betraktes som tilhørende andre tekster. Forskeren ser etter spor i fortellingstekstene etter andre samtaler som har funnet sted eller kan finne sted (op. cit., 2004:663⁴⁰).

Jeg tilstreber en analytisk tilnærming som følger det tredje punktet. Likevel vil det også være tolkning i min tilnærming. Selv om jeg ikke betrakter fortellinger som refleksjoner av virkeligheten vil jeg måtte forholde meg fortolkende til det jeg ser, hører og leser. Czarniawskas beskrivelser av eksperimentering i tilnærming til og bruk av narrativer inspirerte meg til å ta utgangspunkt i en enkelt samtalefortelling og sette den i en kontekst som var gjort tilgjengelig og mulig for meg å skrive om på bakgrunn av et lengre feltarbeid. Jeg produserte en narrativ tekst der samtalefortellingen inngikk. Denne framgangsmåten ble skrevet som en case om hvordan en gutt tar og får innflytelse på barnehagens innhold. Forskertextene ble skrevet fram i artikkelformat til 2. og 3. artikkel. Czarniawskas syn på narrativ metodologi er dermed i tråd med Polkinghorne når han gjør et skille mellom analyse av narrativer og narrativ analyse. Mine to nevnte artikler er dermed et forsøk på å kombinere disse framgangsmåtene. I prosessen med å skrive 3. artikkel støttet jeg meg også til argumentasjoner for at man i kvalitativ forskning går ut over å redegjøre for hvordan man har samlet inn data. Analytiske prosesser er også verd å beskrive og kan være nyttige i utviklingen av forskningsmetode (Polkinghorne, 1995; Bae, 2005b).

⁴⁰ Min oppsummering, oppsetting i punkter og tolkende omskriving til norsk.

Med denne tilgangen har jeg søkt etter begreper og metaforer som kan fungere kommunikativt og være produktive for kunnskapsutvikling på barnehagefeltet. Bruk av metaforer kan bidra til å redusere kompleksiteten som finnes i barnehagepraksis. Dette gjelder læring i sin alminnelighet, så vel som å kunne kommunisere forskning (Flyvbjerg, 2003; Pramling, 2006).

For å studere hva som karakteriserer barns og voksnes meningsskapning vil jeg på den ene siden analysere samtalefortellinger, de narrative som blir til under måltider. En slik form for tilnærming gir muligheter for å finne kunnskap som kan framstilles i typologier og kategorier (Polkinghorne, 1995). Denne metodologiske tilnærmingen er tatt i bruk for å analysere innhold i samtalefortellinger. I 1. artikkel er det gjort en analyse av barneinitierte samtalefortellinger der fire ulike kategorier ble konstruert. I 4. artikkel er det laget en typologi over hva de voksne brukte samtalefortellinger til.

I nyere forskningslitteratur innefor humaniora og sosial-vitenskapene er det nå flere som peker på misforståelser når det gjelder casestudier. De argumenterer for at konkret kontekstavhengig kunnskap har like stor verdi som kontekstuavhengig kunnskap og kan vise til en rekke casestudier der spørsmål om generalisering ikke er relevant og der metaforer og teorier er blitt utviklet (Abbott, 1992; Andenæs, 2000; Delamont, 2002; Delamont & Atkinson, 2004; Eisenhardt, 1989; Flyvbjerg, 2003; Hammersley & Atkinson, 1996; Platt, 1988; Yin, 2003). Casestudier er dermed godt egnet til mer enn å generere hypoteser for videre kvantitative studier.

Det er altså stor enighet om at casestudier kan generere innsikt, forståelse og kunnskap om mønstre knyttet til personer og organisasjoner. Dybdeforståelser gies ved hjelp av detaljerte og nærgående beskrivelser. Likevel foregår det en metoddebatt om casestudier der dybde blir satt opp mot overflate. Casestudier forstått som studier av en enkelt virksomhet kan gi mer dybde og kontekstforståelse enn komparative casestudier der mange ulike caser blir satt opp mot hverandre. Slike multiple komparative casestudier kan kanskje belyse og skape teoretiske konstruksjoner, men en klassisk dybdestudie vil kunne være mer inngående i beskrivelse av den aktuelle verden (Dyer & Wilkins, 1991). Denne studien er en dybdestudie. 15 måltidssamtaler og de samtalefortellinger som blir identifisert der, er utgangspunktet for analysene. Ved å gi eksempler på samtalefortellinger gjør jeg barn og voksne mer synlige. Som nevnt over, har jeg skrevet fram en dybdecase i 2. og 3. artikkel for å kunne belyse at en toåring får innflytelse på barnehagens daglige og planlagte innhold. Casen *Kaptein Andreas seilas* har sitt utgangspunkt i samtalefortellingen *Kaptein Andreas og hans mannskap*. Denne casen gir beskrivelser som kan nyansere en ofte forutinntatt holdning til gutters bruk av rom, lyd og våpen og overflateobservasjoner av dette. Mine beskrivelser tegner et bilde av Andreas som en som like gjerne utforsket

redsel som aggresjon i sine fortellinger om Kaptein Sabeltann. Å skrive fram detaljerte caser er relevant når det er noe overraskende eller ignorert man ønsker å gi oppmerksomhet (Platt, 1988: 165). En case er dermed alltid en case av *noe*. Det blir en case på bakgrunn av hva forskeren skriver det fram som.

En etnografisk tilgang der jeg som forsker var i samme barnehage over tid, ga muligheter til å skrive fram denne casen med analyser og tette beskrivelse av komplekse situasjoner. Slik kunne jeg få mer utfyllende tilgang til hverdagslivet i barnehagen. Jeg var opptatt av at konteksten som samtalefortellingene ble til i hadde betydning og at den kunne bidra til å gi rikere beskrivelser og mer utdypet forståelse for innholdet i barnehagen.

Etnografisk metode har sitt utspring i faget antropologi, og det er antropologer som i stor grad har stått for metodiske diskusjoner og metodekritikk (Hammersley & Atkinson, 1996; Hviid Jacobsen & Kristiansen, 2001). Også innenfor sosiologi og pedagogikk er etnografi mye brukt. Mitt valg av en etnografisk tilnærming bunner i et ønske om å forankre studier av barns og voksnes meningsskaping i hverdagslivet i en institusjonell kontekst. Jeg ønsket å kunne være åpen for det uforutsette, det situasjonelle og kontekstuelle i menneskers meningsskaping. Det har i særlig grad vært inspirerende å lese sosiologiske og antropologiske klassikere som *Street Corner Society* (Whyte, 1993), *Kitchen Table Society* (Gullestad, 1984) og *We're friends right* (Corsaro, 2003). De to første beskriver dagliglivet i underprivilegerte grupper i samfunnet. Den siste beskriver komparativt ulike kameratkulturer i en italiensk og en amerikansk barnehage. Disse studiene illustrer og problematiserer framgangsmåter og vansker med å få tilgang til et felt. Et problem er asymmetrien mellom forskerrollen og rollene til aktørene i feltet. Dette løfter også Katrine Fangen fram med bakgrunn i egen forskning i nazistmiljøer (Fangen, 2004).

Små barn har ikke direkte formell makt i vårt samfunn og kan på denne bakgrunn sies å tilhøre en underprivilegert gruppe. Ansatte i barnehager er heller ikke den gruppen som tilhører de mest ansette målt i yrkesstatus og lønn. Slik sett faller også denne avhandlingen inn i tradisjonen med å bruke etnografisk tilnærming i studier av mindre privilegerte grupper. Det å gjøre en etnografisk undersøkelse i kontekst med barn i alderen ett til tre år, kan sies å forsterke akkurat dette. En analyse av narrativer der barn i denne alderen deltar med verbale ytringer, kan løfte fram små barn som handlende og intensjonelle individer som aktivt er medskapende til barnehagens innholdsmessige hverdagsliv. For selv etnografer som gjør det eksplisitt at de har et slikt syn på barn, kan også kritiseres for det samme. Slik Dion Sommer gjør når han påpeker at Corsaro på den ene siden mener at fireåringer er individer med intensjoner. Når han på den andre siden skriver at voksne må late som om de yngste barna har intensjoner, setter han likevel en nedre

grense for når barn kan være intensjonelle individer (Sommer, 2006b). Denne avhandlingen faller inn i en rekke av skandinaviske avhandlinger der barn i aldersgruppen ett til tre år blir framstilt som aktivt handlende subjekter og der barnehagen som kontekst for denne aldersgruppen framheves (Greve, 2006, Johansson, 1999, 2002; Lindahl, 1995; Løkken, 2000; Michélsen, 2004).

Etnografisk forskning er blitt kritisert for å anta at det er mulig å beskrive levd liv som representasjoner av andre menneskers følelser, meninger og kultur. Slik kritikk kan imidlertid reises mot andre metodologier. For eksempel er det problematisk å tro at en i eksperimentelle tilrettelagte situasjoner finner en empirisk sannhet klar til å bli oppdaget og nedskrevet av en forsker.

I denne avhandlingen har jeg forsøkt å tydeliggjøre at representasjonene, fortellingene og beskrivelsene er gjort av et forskersubjekt. Ved å gi detaljerte beskrivelser av framgangsmåter i alle deler av feltarbeidet, både før, under og etter, og ved å gi beskrivelser av forskerprosesser ved analyser, har jeg skilt ut min egen stemme der jeg har kunnet se og høre den. Dette utelukker ikke at det vil være blinde flekker og taushet om potensielle perspektiver også i denne avhandlingen.

Prøysenstua barnehage året 2003/2004

Prøysenstua barnehage ligger i en forstad i en middelstor norsk by. De nærmeste omgivelsene består av en rekke lavblokker, offentlige bygninger som andre barnehager og skoler, en kirke, idrettsanlegg og naturområder. Det er en offentlig drevet barnehage. De fleste av barna som går her bor i nærmiljøet.

Foranledningen til at det var akkurat her jeg gjorde mitt feltarbeid var at jeg, på et kurs jeg holdt i 2002, fortalte deltakerne at jeg holdt på å planlegge et prosjekt som skulle være knyttet til de yngste barna i barnehagen og ba de som var interesserte ta kontakt med meg. Slik møtte jeg Marit, førskolelærer og pedagogisk leder av gruppen med de yngste barna. Vi innledet samtaler om hvilken type prosjekt hun kunne tenke seg å gå inn i og hvordan jeg så for meg prosjektet. Mitt opprinnelige ønske var å gjøre en innovasjonsstudie i samarbeid med de ansatte. Det vi ble enige om, var imidlertid en studie der jeg skulle være prosjektleder og få anledning til å innhente forskningsdata hos dem. Siden traff jeg assistentene Frida og Birthe og barna. Det var også vikarer, studenter og andre mennesker innom, disse er utelatt fra materialet.

Prosjektet startet som et forprosjekt med samtaler med personalet og foreldre og deltakelse som observatør med videokamera høsten 2002. Da prosjektet fikk ny status med finansiering som et doktorgradsstipend, ble det revidert. Nye samtaler med personalet og foreldre ble gjort. Jeg gjennomførte

feltarbeid på 216 timer⁴¹ fordelt over nye ni måneder, i løpet av 2003/2004. Det er dette feltarbeidet jeg redegjør for i denne avhandlingen.

Barna som deltok i studien var Sondre, Andreas, Lucas, Benjamin, Henrietta, Ane, Marius, Fredrik og Vidar. De seks førstnevnte gikk fra å være ca. to til å bli ca. tre år i løpet av de ni månedene mitt feltarbeid varte. De tre siste var ett år da de begynte i barnehagen. Barna har foreldre som arbeider som faglærte og ufaglærte i yrker innenfor helse/utdanning og service/handel.

Barnehagen besto av tre baser. Jeg gjorde feltarbeidet i basen for barna mellom ett og tre år. Denne basen besto av fem rom. Barna kom til barnehagen gjennom et vindfang for klær til utelek i regn og snøvær og en garderobe for andre klær. Her hang det bilder av barna og deres familier og en oppslagstavle for foreldre. På stellerrommet var det, foruten stellebenken, et barnetilpasset toalett og vask og en benk der det var mulig å stå og vinke til foreldre som gikk. Her hang også et stort bilde av norske fugler.

Et kombinert leke- og soverom hadde ingen faste møbler eller bilder, der var en helt tom gulvflate der madrasser og dyner ble tatt fram fra et skap etter lunsj for de barna som skulle sove. På den ene veggen hang der ni sitteputer som ble tatt i bruk under samlingsstunden og ellers i lek. Gruppen hadde også tilgang til et fellesareal tilpasset klosselek.

Allrommet var det største rommet. Dette rommet hadde store vinduer og altandør med utgang til terrasse og lekeplass. Her foregikk alle måltidene rundt et langbord. Over bordene hang der en uro. De voksne skiftet ut det som hang i uroen etter de tema som var planlagt i løpet av året. Her var også en sofa og en bokhylle med bøker som barna kunne rekke. En reol som romdeler med miniatyrkopper og fat, var plassert i de nederste hyllene med tilhørende lite bord og to små stoler. Over er hel vegg sto en annen reol med biler, klosser og plastdyr i de nederste hyllene. På en motsvarende vegg sto en reol med tegnesaker, papir og noen puslespill i de nederste hyllene. Alle disse reolene hadde skap høyere oppe til diverse leker og utstyr. Der fantes også en kommode med utkledningstøy og dukkeklær og en kurv med hånddukker. Et skrivebord og en stol var beregnet for voksne aktiviteter. På veggene var det plassert en stor korktavle beregnet for barnas tegninger og andre arbeider. Den øvrige veggplassen var dekket av collager som voksne og barn laget og skiftet ut i løpet av året i forbindelse med ulike tema som ble tatt opp. I feltarbeidsperioden var disse bildene knyttet til barnas familier med foto tatt med hjemmefra, fotocollager fra arrangement og turer i barnehagens regi, fisker og byens akvarium, Alf Prøysens liv, kopier fra illustrasjoner fra Alf Prøysens sangtekster og fortellinger, illustrasjoner fra julemotiver og karneval.

⁴¹ Jeg varierte tiden mellom to timer enkelte dager til hele dager andre ganger.

I barnehagens planer og i den praksis jeg observerte at de voksne var engasjert i, var nettopp Alf Prøysens sanger, rim, fortellinger og biografi det gjennomgående temaet. De voksne ledet temaet ved å lage sangkort som barna kunne trekke fra, ved å arrangere sangsamlinger der hele barnehagen var samlet, ved å fortelle historier i samlingsstunder, ved å lage collager og scener fra *Geitekillingen som kunne telle til ti*. Det var også en rekke andre tema og utflukter gjennom året.

Design A; Videoobservasjon av samtaler under måltider for analyser av narrativer

Prosjektet startet opp som et pilotprosjekt der ulike tilnærminger til data-innsamling ble prøvd ut. Denne perioden varte fra desember 2002 – juli 2003. I denne fasen var jeg sporadisk i barnehagen. Jeg valgte da at videoobservasjon skulle være en av flere metoder i prosjektet. Dette valget ble gjort fordi studien skulle beskrive og analysere samtalefortellinger mellom voksne og barn i barnehage. Barna skulle være mellom ett og tre år gamle. Om jeg skulle kunne fange hva de sa med rimelig grad av nøyaktighet, sto valget mellom båndopptaker og videoopptaker. Videoopptak kunne gi visuell støtte til å forstå hva samtalene handlet om ved at mimikk, blikkretning og gester kunne sees i sammenheng med de verbale ytringene. Videoopptakene gjorde det samtidig mulig å spole tilbake gjentatte ganger for å forstå hva de faktisk sa. En rekke studier som har til formål å beskrive barnehagens indre liv for de yngste barna har brukt lignende begrunnelser for bruk av video (For eksempel Greve, 2006; Johansson, 1999; Løkken, 2000; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999; Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999). Også i studier som har dialog, lek eller språkbruk i fokus, har videoobservasjon vist seg å være en metode som gir rik tilgang på data (For eksempel Aukrust, 1995; Bae, 2004; Gjems, 2006; Löfdahl, 2002; Tullgren, 2004; Williams, 2001). Til sammen har disse studiene samlet ny kunnskap om metodiske tilganger, fordeler og begrensninger med bruk av video i studier av innsideliv i barnehage⁴².

Under forprosjektet gjorde jeg meg kjent med ulike typer av kamera og gjorde opptak av ulike situasjoner. Ingen opptak fra denne perioden er tatt med i det jeg i hovedstudien referer til som forskningsdata. Imidlertid gjorde jeg selvsagt erfaringer som ble tatt vare på. Jeg lærte at lyden var lettere å fange innomhus enn utomhus. Ved å følge enkelt barn, kunne jeg gå glipp av aktuelle samspill mellom andre aktører. Jeg så at samtalefortellinger oppsto sporadisk i visse situasjoner, for eksempel i garderoben tidlig om morgenen, på sofaen med en bok tidlig om morgenen når bare ett eller to barn var kommet, på badet om noen skulle stelles når det var få barn tilstede, på allrommet om ettermiddagen når de fleste av barna sov, noen ganger ute,

⁴² Se også Heikkilä & Sahlström (2003).

særlig under turer med de barna en holdt i hånden, eller når været gjorde det aktuelt for voksne å sette seg ned. For å få en systematikk i forskningsdata og for å velge en situasjon som var minst mulig belastende for deltakerne, bestemte jeg meg for å samrå meg med de voksne deltakerne om hvilke situasjoner jeg skulle filme.

Måltidet ble valgt fordi personalet selv mente at måltidet gav gode forutsetninger for samtale med barna, noe som også var i tråd med mine observasjoner fra pilotstudien. I Prøysenstua fungerte måltidet som en rutinesituasjon med stor grad av forutsigbarhet. Voksne og barn satt ved siden av hverandre relativt lenge om gangen. De var godt forberedt på forhånd ved at alt man trengte til gjennomføringen var plassert på et trillebord som var plassert i umiddelbar nærhet av bordet. Ved at personalet sitter i ro under måltidet økes mulighetene for utvidete samtaler (Cote, 2001). Måltidene hadde en varighet på mellom 10 minutter (fruktmåltidet) til mellom 20-30 minutter (frokost og lunsjmåltidet). Materialet består av ca 30 timers videoopptak av måltider.

Andre situasjoner ble vurdert. Personalet mente at situasjoner i løpet av dagen da ikke alle ungene var til stede, kunne gi gode muligheter for samtale. Flere av disse situasjoner kunne også ha vært aktuelle for videoobservasjon, men av hensyn til barnas privatliv ble stellesituasjonen avist. I garderoben om morgenen kunne jeg ha fanget samtalefortellinger med foreldre som medkonstruktører. Denne situasjonen ble valgt bort fordi noen barn kunne være uopplagte og sårbare på dette tidspunktet. Min tilstedeværelse kunne ha forstyrret en ellers god situasjon for barna.

Situasjoner på lekeplassen og ute på turer i godt vær ble valgt bort fordi klimaet ville gjøre en slik systematikk for risikabelt. En forutsetning for å bruke video utendørs er oppholdsvær. Det var det lite av de gangene jeg var ute i barnehagen.

Måltidet ble på denne bakgrunn sett som best egnet av praktiske så vel som av etiske grunner. Når barna og voksne satt sammen rundt bordet under opptak, satt de som de pleide å gjøre, slik ble min tilstedeværelse mest skånsom. Dette betyr ikke at barn og voksne på noen måte glemte at jeg var til stede eller at jeg på den måten ble en flue på veggen. Med to kamera, et på stativ og et håndholdt kamera var jeg absolutt synlig i rommet, selv om de konsentrerte seg om maten og praten rundt bordet.

For å kunne feste meg med så mye som mulig av innhold og praksis i bruk av samtalefortellinger, var det viktig å kunne få høre hva aktørene faktisk sa og å kunne se deres blikk, gester og kropporientering (Heikkilä & Sahlström, 2003; Pramling Samuelsson & Lindahl, 1999). Kameraet (Sony DSR PD100) som jeg hadde satt på stativ, var utstyrt med ekstra forsterket mikrofon. Dette kameraet var plassert slik at det fanget inn hele gruppen fra et

fast sted i rommet. Ingen av aktørene hadde faste plasser ved måltidet, slik at det varierte hvem av dem som hadde ansiktet vendt mot dette kameraet og hvem som satt med ryggen til. På den motsatte siden av bordet plasserte jeg meg selv med et håndholdt kamera med skjerm, slik at jeg kunne se ut i rommet uten å holde det opp mot øynene. Med dette kameraet kunne jeg fange inn de som satt med ryggen til det andre kameraet, og jeg kunne zoome inn nærbilder av de som var engasjert i samtalefortellinger. På denne måten kunne jeg følge blikkorienteringen i gruppen. Jeg kunne også flytte kamera-vinkelen om de skulle rette sin oppmerksomhet mot objekter utenfor selve bordet. To kamera brukt på denne måten viste seg å gi gode muligheter for å feste aktørens ytringer, ansiktsuttrykk og gester til teipen. Dermed kan denne delen av innsamlingen av forskningsdata vurderes som gjennomført med stor grad av systematikk og ha gode forutsetninger for å være pålitelig med hensyn til førstegradstolkninger av hva aktørene faktisk sa og gjorde under opp-takene⁴³. Denne kombinasjonen gjorde også at arbeidet med transkribering ble relativt enkelt.

I forkant av videoobservasjonen noterte jeg dato på båndet. I etterkant av videoobserverte måltider gjorde jeg notater på løse ark av hvem som hadde vært til stede⁴⁴ og av innhold og situasjoner som spesielt hadde fanget min interesse under observasjonen. Disse arkene ble festet til båndet og arkivert i låsbart arkivskap. Dette gjorde at jeg lettere kunne finne tilbake til rette bånd når jeg under analysearbeidet ønsket å gå tilbake for å studere enkeltopptak mer grundig⁴⁵. Alle videoopptakene skal slettes før juli 2007 etter avtale med Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste⁴⁶.

Design B; Observasjon av lek og hverdagsliv for narrative analyser

Siden jeg anser at meningsskaping i samtalefortellinger under måltider er nært knyttet til kontekster, ønsket jeg i studien å legge til grunn mer enn observasjoner knyttet til måltidet. Jeg fikk tilgang til skriftlige planer for perioden. Referater fra planlagte samtaler med personalet inngikk i mine feltnotater. Det oppstod også spontane samtaler som jeg tok med i mine notater. Mot slutten av feltarbeidet gjennomførte jeg en gruppesamtale. Hensikten med denne samtalen var å forstå mer av de prosesser vi voksne deltakere hadde vært med i. Jeg strukturerte samtalen på den måten at jeg lot

⁴³ En slik vurdering forutsetter at leseren stoler på min redegjørelse, siden det er bare er jeg som har sett gjennom samtlige opptak. Det er også jeg som har gjort utvalget av de opptakene som flere personer (personalet i barnehagen) har sett gjennom.

⁴⁴ Jeg laget fiktive navn på deltakerne med en gang for å unngå at jeg skulle venne meg til de reelle navnene. Det var dermed fiktive navn som var knyttet til notatene som lå festet til båndet.

⁴⁵ Under analysearbeidet ble det klart for meg at disse umiddelbare notatene inneholdt en tentativ analyse på den måten at jeg etter hvert som feltarbeidet skred fram la merke til og noterte meg forhold som ble mer systematisk underveis.

⁴⁶ NSD har godkjent bruk av video i prosjektet.

ordet være fritt etter å ha introdusert hensikten med samtalen (som nevnt over). I løpet av samtalen skapte jeg runder, slik at alle fikk komme til ordet. Samtalen gav også anledning til å få utfyllende informasjon om barna i gruppen. Jeg valgte å bruke to typer logg i observasjon av lek og hverdagsliv; en skriftlig loggbok og det jeg vil beskrive som en *visuell logg*.

I den skriftlige loggboken skrev jeg ned innhold i uformelle samtaler jeg hadde med personalet og referater fra møter der vi hadde prosjektet, roller og framgangsmåter som tema. Jeg noterte også ned erfaringer og opplevelser i rollen som deltakende observatør overfor barna og de voksne. Jeg skrev ned mine erfaringer med hvordan det fysiske miljøet og stemninger jeg opplevde under måltidet var en del av konteksten. Siden det var innholdet i samtalefortellingene som var i fokus, besto mine notater også av innholdet i barns meningsskaping under lek. Etter hvert ble det mulig å beskrive mønster i leketema, og innholdet i loggboken ble etter hvert formulert som tentative analyser.

Den visuelle loggen besto av videoopptak av lek og hverdagsliv tatt på bakgrunn av intuitive og umiddelbare vurderinger av situasjoner som det kunne være verd å huske. Jeg hadde alltid et lite håndholdt kamera tilgjengelig i barnehagen. Når jeg hadde bestemt meg for å filme en lekesituasjon ute eller inne, filmet jeg situasjonen til den løste seg opp. En slik framgangsmåte ble også funnet verdifull av Pia Williams (2001) i etnografisk inspirerte studier av barns samarbeidende læring.

Det finnes ca. 14 timers videoopptak i den visuelle loggen. Disse er ikke transkribert. De er brukt som hjelp til å huske hva barna hadde vært opptatt av i leken. På denne måten kunne jeg under analysearbeidet og skriving av artikler med større nøyaktighet beskrive narrative eksempler på leketema som viste seg å ha nær sammenheng med tema i samtalefortellingene enn om jeg bare hadde hatt den skriftlige loggboken. Jeg kunne også gå tilbake for å sjekke forhold jeg ikke hadde forutsett skulle være av interesse, slik som spørsmål om kjønn⁴⁷. Først under analysearbeidet ble det aktuelt å skrive om dette. Den visuelle loggen gjorde det mulig å se etter hvem som skapte mening og på hvilken måte meningsskaping ble til.

Beskrivelser og refleksjoner over prosesser og kunnskapsproduksjon

For å gjøre prosessene bak kunnskapsproduksjonen ytterligere synlige vil jeg nå beskrive, reflektere over og vurdere noen av de prosessene jeg var en del av. Jeg håper leseren vil kunne finne svar på spørsmål knyttet til etikk, intern

⁴⁷ Kjønn ble aktualisert i forbindelse med framskriving av artikkel to og tre.

gyldighet, konsistens og overførbarnhet også på andre steder i teksten enn bare der overskriften peker mot slikt innhold.

Å skrive forskningstekster i et faglig og politisk landskap

Avhandlingen er skrevet i et tidsrom da barnehagene i Norge gikk fra Rammeplan for banehagen 1996 til R-2006. Samtidig foregikk det en debatt om barnehagen skulle sees som en del av utdanningsløpet. Barnehagene ble flyttet fra Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Dette skjedde ved Regjeringsskiftet i 2005/2006 fra en samarbeidsregjering fra Høyre, Kristelig Folkeparti og Venstre til en samarbeidsregjering fra Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet. Samfunnspolitiske agendaer manifesteres i læreplaner. Jeg skriver meg da inn i et politisk landskap i en viss tid. Det som jeg selv identifiserer som politiske stemmer er i særlig grad stemmene fra FN's Barnekonvensjon og debatter om demokrati, likeverd og marginaliserte stemmer. Slike stemmer er aktualisert både når det gjelder barn og barnehager, men også som er en del av et større politisk og globalt landskap. Derfor har jeg sett for meg at lesere av mine tekster også vil være opptatt av slike tema, siden vi lever i samme samfunn til samme tid. Mine tekster bærer med andre ord i seg stemmer fra politiske ytringer, samtidig som de er rettet mot lesere som er opptatt av barns rett, likeverd, marginaliserte stemmer, kultur, barndom og av en problematisering av alt dette.

Denne forskningsteksten er skrevet fram innenfor det pedagogiske fagfeltet på et utdanningsvitenskapelig fakultet. Innenfor disse rammene er jeg likevel påvirket av brytninger mellom flere forskningsfelt, som beskrevet tidligere. Jeg har spesifikt tatt i bruk begreper fra sosiokulturelle teorier, men empiriske studier innenfor barnehagefeltet har ulike teoretiske innfallsvinkler. I denne studien er disse begrepene inkludert selv om de kommer fra andre teorier og vitenskapsteoretiske paradigmer. Jeg har skrevet tekstene i denne studien i en rekke ulike sammenhenger og med mange forskjellige lesere for øye. Noen lesere har likevel preget meg mer enn andre. Jeg har særlig hatt et ønske om at mine tekster skal være i dialog med andre nordiske forskere innenfor det man kan kalle barne-, barndoms- og barnehageforskningsfeltet. Her har det oppstått en ambivalens mellom bruk av engelsk språk for å få artiklene publisert i internasjonale vitenskapelige tidsskrifter på den ene siden, og skandinaviske adressater for tekstene på den andre siden. I denne ambivalensen ligger begrunnelsen for å skrive avhandlingen i to språk.

Det har vært vanlig å skrive etnografiske studier som monografier. Monografien gir anledning til, og har tradisjoner for, utvidete skildringer av miljøer, personer og opplevelser. I denne avhandlingen er det meste av erfaringsdata skrevet fram som artikler. Artikkelsjangeren forutsetter økonomi i skriveprosessen; tidsskrifter vil ha begrensninger på antall ord eller tegn. Dessuten vil man måtte skrive om bakgrunn og metodologiske tema i hver

artikkel. At det følgelig gjenstår begrenset plass til beskrivelser, analyse og diskusjon, gjør at teksten må være meningsmettet. Artikkelsjangeren innebar valg og bortvalg. I slike prosesser blir det tydelig at skriving er skaping (Czarniawska, 2004).

Min posisjon som forsker og førskolelærer

Det at jeg selv har arbeidet i ulike roller innenfor barnehagefeltet siden tidlig på 80- tallet, medførte en risiko for at jeg skulle overidentifisere meg med de voksne deltakerne i studien. Delamont beskriver en rekke utfordringer for feltforskere som har stor sympati med og kjenner tilhørighet til feltet og menneskene man møter der. Hun argumenterer for at det er umulig å ikke ta side (Delamont, 2002; Delamont & Atkinson, 2004). Likevel må forskeren strebe etter troverdighet i forskningen. En måte å gjøre dette er å la ulike perspektiver, ulike stemmer komme til uttrykk. Jeg har tilstrebet dette i framstillingen av forskningsdata. Likevel trenger ikke faren for hjemmeblindhet nødvendigvis å bli større når en forsker i egen kultur enn når en forsker i fremmede kulturer. Det vil alltid handle om å innta et bestemt ståsted og gjøre rede for det (Fangen, 2004; Gullestad, 1990; Bae, 2005c). Å kjenne kulturen fra innsiden og samtidig studere barnehagen som felt kan også gjøre det mulig å reise kritiske spørsmål. I min rolle som forsker har jeg spor av førskolelæreridentitet. Men denne identiteten handler i stor grad om å være opptatt av stadige forbedringer av praksis. Når jeg skriver fra en slik posisjon, åpner dette følgelig også for å utfordre feltet, ikke bare for å beskytte det.

Med risiko for å tilsløre likheter mellom å være en deltaker som observerer og en deltaker som blir observert, vil jeg skille mellom disse to posisjonene. Observatøren vil i større og mindre grad handle. De som blir observert vil også observere observatøren, og noen ganger vil de observere seg selv når de handler, slik som de gjør når de tilpasser handlingene til det de anser for god praksis på en annen måte enn de ellers ville gjort. Slik er både de observerte og observatøren selv deltakende aktører i feltarbeidet.

Forskningdata er blitt til i en serie møter, der jeg som forsker har observert, og tre kvinner og ni barn er blitt observert. I følge Haavind er intersubjektivitet mellom deltakerne en forutsetning for at det er mulig å tolke hva noe betyr for andre (Haavind, 2000). Jeg har hele tiden antatt at min bakgrunn fra barnehagefeltet, som erfaren førskolelærer og høgskolelektor i pedagogikk for førskolelærerstudenter, ville gjøre det mulig for meg å være sensitiv for det som skjedde under feltarbeidet og å kunne identifisere kritiske og paradigmatisk caser. Men det kan hende at jeg har mer til felles med Marit som er førskolelærer som meg selv, enn med Frida og Birthe som er assistenter. Når jeg omtaler dem samlet som "de observerte", risikerer jeg å tilsløre at de innbyrdes kan ha motstridende hensikter med å delta i prosjektet. At jeg omtaler "barna" som en kategori aktører kan tilsløre at barna innbyrdes

reagerte ulikt på min tilstedeværelse. Kan hende var min tilstedeværelse, særlig i starten, en påkjenning for noen av barna som ennå behøvde forutsigbarhet og trygge kjente rammer og voksne for å trives i barnehagen. Kan hende var min tilstedeværelse, slik jeg vil beskrive under, en berikelse for noen av barna.

Kan en være venn, deltaker og insider på den ene siden og fremmed, observatør og outsider på samme tid? Som deltakende observatør er en fanget i et dilemma mellom to motsatte posisjoner (Hviid Jacobsen & Kristiansen, 2001). Dette innebærer at jeg som har bakgrunn som førskolelærer, altså som en insider, slett ikke er en insider, slik jeg først hadde tilløp til å tro. Ved å ha forlatt min posisjon som førskolelærer for å bli forsker, er jeg blitt en outsider.

Observatørrollen roper på det dikotome ”den som blir observert” i tatt for gitte kategorier. Ved å skrive om seg selv og andre i slike kategorier forenkles lett det komplekse samspillet som oppstår i feltforskning. Jeg har tilstrebet en forskningsetisk tilnærming der jeg har forholdt meg til feltarbeidet som et minefelt, det er mange hensyn å ta og lett å trække feil (op. cit., 2001).

Observatørframferd: Hvor nær og hvor mye avstand?

Å forske gjennom feltarbeid i barnehage plasserte meg i en annen posisjon enn jeg ville ha vært i som førskolelærer, og det gav andre erfaringer. Som førskolelærer var målsettingen å være nær barna. Som forsker skulle jeg holde mer avstand. Jeg var tidvis usikker på hvor mye avstand. Det var vanskelig for meg ikke å involvere meg. Flere av barna søkte kontakt med meg, noe jeg responderte på. Jeg vekslet, i tråd med anbefalinger fra feltforskningslitteratur (Ely, 1991; Fangen, 2004; Gulløv & Højlund; 2003; Hammersley & Atkinson, 1996; Hviid Jacobsen & Kristiansen, 2001), mellom ulike roller som deltakerne gav meg. Men det var også likheter og interessefelleskap mellom de to posisjonene. Det som var felles var en målsetning om å være en deltaker som bidro til gode barndommer og gode læringsmiljø i barnehagen. I forskerrollen ytret dette seg gjennom en målsetting om at kunnskapsbidraget skulle få pedagogiske følger, som førskolelærer ved å uttøve og forbedre den gode praksis.

Etter avtale med personalet var jeg observatør når jeg sto bak kameraet under måltidene de gangene de ble tatt opp på video. Dette var den mest avklarte situasjonen både for meg og for de andre.

Jeg var deltakende observatør de gangene jeg var med på barnehagens utflukter. Da var jeg en ekstra voksen med to hender som barn kunne holde i. Og når to eller tre mennesker holder hverandre i hendene, er naturlig at de berører hverandre med mer enn hud. Jeg hadde gode opplevelser med å samtale med noen av barna på disse utfluktene. Jeg praktiserte samtalefortellingspraksis med dem. Selv om jeg har gjort dette mange ganger tidligere, både med egne barn og i min praksis som førskolelærer, var dette en

”under huden-opplevelse” som kunne gi meg perspektiver på min studie. Det jeg først og fremst lærte i mine samtaler med barna var hvor viktig kontekstkunnskapen er for å forstå og kunne spille videre på barnas bidrag. Jeg lærte etter hvert å forstå mer av enkeltbarnas språk, likevel ikke så mye som Marit, Frida og Birthe. Slike erfaringer forsterket bildet av at samtalefortellingspraksis med barn er en kompleks aktivitet (se kapittel fem).

Å gå gjennom garderoben og komme inn på allrommet en tidlig morgenstund med en eller to kameravesker, et stativ og en ryggsekk ga meg opplevelsen av å være stor og synlig. En slik ankomst vekket oppsikt. Det var særlig ett av barna som syntes slike morgenankomster var spennende. Vidar slapp alltid det han holdt på med og kom løpende mot meg for å hjelpe til og for å studere alt utstyret. Jeg innviet ham i hvordan kameravesker kunne åpnes og hvordan man trykket på en knapp for å ta av beskyttelsen på kameralinsen. Da stativet var satt opp og det ene kameraet var på plass, utviklet vi et ritual før frokosten begynte. Han strakte hendene opp mot meg, og jeg løftet ham opp slik at han fikk se i skjermen på kameraet. Vi zoomet inn de andre som var i rommet, og han pekte begeistret. Noen ganger førte dette til at flere barn ble interessert og ville bli løftet opp for å se. Men mens de andre relativt fort ble ferdig med dette, bare tiltok Vidars interesse og engasjement i kameraene og utstyret.

Vidars stemme er ikke særlig hørbar i samtalefortellingene, men hans engasjement og interesse for meg og mine aktiviteter bak kameraet hjalp meg å kunne se at han hadde en annen stemme enn den narrative. Hans stemme kan utsi noe om ting og artefakter i barnehagen. Allrommet i barnehagen var utstyrt slik som i de fleste andre barnehager, med det man anser som barnetilpassete innredninger og leker. Et voksent menneske med annet utstyr var mer interessant for Vidar. At noen barn er mer interessert i det som kan betraktes som ”voksenting”, kan også si noe om likheter mellom voksne og barn (se kapittel fem).

Med eller uten videokamera satt jeg noen ganger på gulvet og noen ganger i sofaen. Det hendte ofte at barn kom bort til meg når jeg satt slik. Avtalen som var gjort med personalet besto i at de voksne skulle gjøre som de ellers ville ha gjort. De skulle ikke regne meg som en ekstra voksenperson, og jeg skulle tilpasse meg det som skjedde. Når jeg filmet lek, kunne det hende at det skjedde ting foran kamera som jeg som førskolelærer umiddelbart ville ha grepet inn overfor. Rollen som forsker når slike ting oppsto kunne gjøre meg usikker; så de det som skjedde, eller kanskje de vurderte situasjoner annerledes enn jeg? Noen ganger, om det var en annen voksen i nærheten, gjorde jeg tegn til at de kunne vurdere det som skjedde. Andre ganger slo jeg av kameraet og henvende meg til personalet. Det skjedde også at jeg handlet helt spontant, som reflekshandling og med eller uten kamera i hånd stoppet det jeg var vitne til.

Det finnes flere vanlige metaforer for å beskrive rollen som deltakende observatør i feltarbeid. En av disse er å være ”flue på veggen”. Bildet innebærer at en som deltakende observatør gjør seg så liten og usynlig som en kan. Jeg opplevde en rekke hendelser som gjorde at jeg ble klar over det umulige med å være ”flue på veggen” i studier av barn. Mange barn kan være opptatt av fluer. Det oppsto en rekke episoder der barna henvender seg til meg, (altså til ”flua”), under filmingen. Dette ble det mer av etter at jeg hadde vært i barnehagen noen måneder. Slik kunne jeg mange ganger synes metaforen ”elefant” kunne være mer dekkende. Barna viste at de så meg. De smilte til meg, eller spurte om jeg ville ha en frukt når fruktfatet gikk rundt.

Etiske refleksjoner om observatørframferd og om å framstille barn i forskning

At jeg vekslet mellom ulike observatørroller og at jeg noen ganger kunne være usikker, kan bety at jeg var usikker i selve rollen som feltarbeidsforsker. Men det kan også bety at jeg var sensitiv og forholdt meg aktivt til de dilemma og roller som oppsto; roller som gjorde at jeg i blant måtte handle situasjonsbestemt og ikke regelbestemt, etter forskrifter for hvordan en feltforsker skal være. En forskningsmoral som er situert og referer til forskerens individuelle handlinger i møtet mellom mennesker, kan kalles ”øyeblikkets moral” (Hviid Jacobsen & Kristiansen, 2001). En slik framferd innebærer en bevegelig rolle og dermed en annerledes rolle enn det noen forskere beskriver som en ”gjesterolle” (for eksempel Hopperstad, 2002). En gjesterolle gjør det legitimt å ikke ta avgjørelser og vurderinger når det gjelder barnas virke i barnehagen. Men hva når gjesten har vært på besøk over lengre tid? Vil ikke vertskapet da forvente mer av gjesten sin? Denne metaforen kan være problematisk å bruke i feltarbeid som strekker seg over tid.

Å være deltaker i en feltstudie, innebærer å bli observert. Dette vil i større eller mindre grad føre til deltakeren blir bevisst om å bli sett, noe som både kan være tilfredsstillende og belastende. Videoobservasjon kan i noen tilfeller forsterke slike opplevelser. Dette hadde vært et tema i våre innledende samtaler før jeg begynte å være til stede i gruppen, men det ble aldri et samtaletema med barna. Lot barna seg merke av min tilstedeværelse og av å bli observert? I en rekke beskrivelser av erfaringer med bruk av video for observasjon av barnehager berettes det om at små barn relativt fort venner seg til kameraet (Bae, 2004; Løkken, 2000). Når det gjaldt selve filmingen, kunne det virke som at dette var dekkende for barna i denne studien. Det er blitt relativt vanlig for norske familier å ha videokamera. Mange barn vil derfor ha erfaring med videoopptak og vite noe om at det innebærer å kunne se seg selv på TV i etterkant. Kan det til og med tenkes at barns erfaringer med videoopptak i familiekontekster gjør at de blir mer oppmerksomme på kamera?

Like interessant som å få fram barns erfaringer og opplevelser ved å ha en forsker i sin midte, kan det være å dra perspektivet fram i tid. Det var styrer og pedagogisk leder som gav grønt lys for at forskning kunne skje hos dem, og det var foreldrene som gav tillatelse til videofilming. Ingen av disse kunne forutse hvordan mine observasjoner ville bli skrevet fram. Er det da etisk forsvarlig å utsette barn for forskerens blikk gjennom videoobservasjon? Er dette å redusere barn, som Gaile Sloan Canella (1997) påpeker? Henny Harald Hansen stiller problemstillingen så skarpt at hun spør om hvilken rett forskeren har til sitt feltmateriale og hvilken plikt man har overfor de mennesker som så tillitsfullt har gjort en til deltaker (Hansen, 1998). Begge to peker på kritiske aspekter ved observasjonsforskning. For meg blir det aktuelt å møte de kritiske røstene med å spørre meg selv: *Hvordan vil de deltagende barna oppleve å lese om seg selv om de får anledning til det engang i framtiden?* De vil da lese om seg selv, ut fra de kontekster og de spørsmål som er aktuelle på det tidspunktet. Det er vanskelig å spå om hva som mange år fram i tid vil være aktuelle spørsmål når det gjelder forskning om små barn og hvordan erfaringer blir skrevet fram. Likevel er framtidsperspektivet med i måten jeg skriver om barna på. Jeg tilstreber anonymitet ved ikke å nevne for mange unødvendige detaljer ved de barna som blir mest eksponert i mine beskrivelser. Opp mot hensynet til det enkelte barnet som deltar i studien kommer hensynet til kunnskapen og innsikten beskrivelsene kan gi. Bae peker på at nettopp observasjonsforskning av barn også bidrar til at vi får kunnskap som i annen hånd kan hindre et reduksjonistisk syn på barn. Hun referer til spedbarnsforskningen som har bidratt sterkt til et nytt syn på barn (Bae, 2005b).

Selvframstillinger som i "reality"-programmer?

Som beskrevet over henvendte flere av barna seg til meg under filmingen. Dette kan være knyttet til selvframstillinger, men trenger ikke å være det. Det kan også hende at det var meg de så og ikke kameraet.

I gruppesamtalen som ble gjennomført mot slutten av feltarbeidet, spurte jeg om de voksnes opplevelser av å ha meg og kameraet stående på under måltidet. Jeg var også interessert i deres vurderinger av de observerte måltidene sammenlignet med de måltidene der jeg ikke var tilstede. De fortalte at de hadde utelatt historier fra deres egne private liv da jeg var til stede. De pleide nemlig å benytte måltidene til å fortelle hverandre om ting som hadde skjedd med dem. Å bli observert synes å ha gjort dem bevisst på hvordan de framstiller seg selv og sin praksis i samtale med barn. På bakgrunn av deres retrospektive beskrivelse av sin praksis under observasjonene er det nærliggende å anta at observasjonene førte til en større åpenhet for å dra barn med i samtaler. Kanskje det er dette Marit mener når hun gjentatte ganger sier at min tilstedeværelse vil være utviklende for dem. Videokameraet skjerpet deres bevissthet om det de forstår som god praksis under måltider.

I feltforskning kan observatøren være et viktig publikum for deltakerne (Hammersley & Atkinson, 1996). Kan selvframstillinger knyttes til en mulig publikumseffekt? Slike innrømmelser kan komme når feltforskeren oppholder seg lenge i et miljø. Deltakerne begynner å stole på forskeren og får problemer med å holde en maske eller å kontrollere tilgjengelig informasjon. Likevel trenger ikke innrømmelser av denne typen bety at forskeren har fått full tilgang til alt som deltakerne skulle tro, mene og vite. Når en slik publikumseffekt er identifisert i denne studien betyr ikke det at forskningsdataene er ugyldige. Deltakernes reaksjoner på feltforskeren kan betraktes som en viktig informasjonskilde. Imidlertid må jeg, som jeg nå har gjort, skrive om hvordan min tilstedeværelse har formet forskningsdata (op. cit., 1996:251).

Erving Goffman bruker begrepet "impression management", som kan oversettes med å ta styring av inntrykk, om hvordan mennesker i daglige møter forsøker å kontrollere hvordan vi presenterer oss selv for andre (Goffman, Branaman & Lemert, 1997). Goffman beskriver hvordan dette er noe alle gjør. Bevisstheten om et kamera kan dermed lett føre til en skjerping av bevisstheten om selvpresentasjoner. En antydning om hvilke selvpresentasjoner dette kan medføre, blir beskrevet i 4.artikkel.

En dag litt ut i november måned, kom Frida bort til meg da jeg skulle til å gå for dagen; "Det er ikke helt lett å bli observert", sa hun. Jeg satte umiddelbart fra meg vesker og utstyr og ba henne si noe mer om dette. Hun fortalte da at hun ofte følte at hun måtte "levere". Hun tenkte på måltidene og sa at hun ofte satt og tenkte på at hun måtte snakke med ungene. Hun kunne også fortelle at noen ganger mens jeg filmet barnas lek, kunne det hende at hun ikke brøt inn i leken, slik hun vil ha gjort om jeg ikke var der med kameraet. Frida var den som introduserte kallenavnet på prosjektet: "Baby Brother", oppkalt etter det nylig startede tv-programmet "Big Brother". Vi voksne synes dette var så morsomt og slående at vi brukte navnet om prosjektet fra tid til annen. Ironien i dette kan taes videre. Kan videoobservasjon betraktes som et "realityshow"? Metaforen rommer konfliktstoff knyttet til å være under observasjon og å være observatør. Det er uten tvil likheter mellom et forskningsdesign som mitt, hvor videoobservasjon var et sentralt verktøy i innsamlingen av forskningsdata i "barnehagens naturlige miljø" og et design på et TV-program der deltakerne skal leve sitt liv foran kamera. Likheten går på den ene siden ut på at noen blir observert, på den andre siden ligger det i kortene at den som står som arrangør av kamerabruken har visse forventinger som lett kan gi de observerte en følelse av å skulle prestere.

Motstridende interesser innbyrdes blant deltakerne?

For å hindre at mine framstillinger skulle være krenkende, lot jeg personalet få mulighet til å lese og komme med tilbakemeldinger på tekstutkast til artiklene etter hvert som jeg skrev. Dette var ikke i seg selv en garanti for at jeg hadde skrevet mine erfaringer fram på en etisk forsvarlig måte. Enhver forskeraktivitet vil berøre deltakerne som omtales (Hammersley & Atkinson, 1996). Ulike deltakere kan ha ulike interesser knyttet til forskningen (Grieshaber, 2001). I denne studien var det førskolelæreren som tok avgjørelsen om å akseptere meg som deltakende observatør. Hun antok at min tilstedeværelse ville skjerpe personalets oppmerksomhet mot samtaler med barn. Hun diskuterte selvsagt dette med sine assistenter, men slik rangordningen er i norske barnehager, skal det mye til for assistenter å opponere mot et slikt forslag og ønske fra en pedagogisk leder.

I denne personalgruppen var de vant til observatører. Førskolelærerstudenter kom regelmessig i sine praksisperioder med observasjonsoppgaver i sine skolesekker. Men dette trenger ikke bety at de nødvendigvis ønsket å bli observert mer. Tvert om kan det hende at de ønsket å være i fred for observatører. Marits motivasjon for å delta i studien kan bunne i at hun har kunnskaper om forholdet mellom barns læring av språk og deltakelse i utvidete samtaler. Hun var ansvarlig for stadig forbedring av sin egen og assistentens praksis og for at denne praksis var av høy kvalitet. Hun kan ha tenkt at deres deltakelse under observasjon ville kunne forbedre deres praksis. At det kan være kryssende interesser blant aktørene i et forskningsprosjekt, peker mot nødvendigheten av en overskridelse av forestillingen om at det er forskeren som har all makt (Naughton, 2005; Naughton et al., 2001).

Personalets opplevelser og erfaringer med prosjektet ble framsatt spontant på deres initiativ i uformelle samtaler i løpet av feltarbeidsperioden og på mitt initiativ i planlagte samtaler i forberedende møter og i gruppesamtale med personalet mot avlutningen av feltarbeidet. Jeg vil skissere noen typologier framsatt dikotomisk som kan illustrere vekslende reaksjoner på og opplevelser med å ha en forsker blant seg over lengre tid. De er laget på bakgrunn av erfaringer fra denne studien og kan fungere som en oppsummering av de observerte voksne deltakernes opplevelser og erfaringer.

- Å være engasjert – å føle motstand
- Å trives – å føle prestasjonsangst
- Å være stolt - å føle usikkerhet
- Å ønske læring – å ønske å få være i fred

Slike erfaringer indikerer nødvendigheten av å se det relasjonelle i feltarbeid, enten de observerte lar seg observere stilltiende eller de reagerer eksplisitt på å bli observert i sine dagligliv.

Valg og framgangsmåte ved transkribering av 15 videoopptak fra måltider

Siden det var meningsskapning i samtalefortellinger som sto i fokus for studien, gav det seg selv at samtalefortellingene også var analyseenhet. Jeg gjorde et pragmatisk valg for å redusere mengden forskningsdata og for å gjøre analyseprosessen mer oversiktlig. Først grovtranskriberte jeg alle identifiserte samtalefortellinger i 15 måltider. Det oppsto problemer knyttet til å identifisere hvor fortellingene startet og hvor de sluttet. Jeg valgte å starte samtalefortellingen der hvor en verbal ytring leder til flere verbale ytringer som henger sammen i en narrativ tråd. Jeg stoppet fortellingen der hvor den narrative tråden ble brutt. Om temaet kom tilbake i løpet av måltidet, som en fortsettelse på fortellingen, ble disse narrative elementene satt sammen slik at det ble en sammenhengende fortelling. Med denne framgangsmåten ble det 102 samtalefortellinger i materialet. En slik framgangsmåte gjorde også at antallet mulige fortellinger skrumpet inn, men at varigheten av enkelte fortellinger økte. Denne framgangsmåten mener jeg kan begrunnes med at hensikten med studien var å beskrive og studere barns og voksnes meningsskapning, ikke å se etter antall fortellinger.

I denne studien er det meningsskapningen, innholdet og språket i bruk og kontekst som fokuseres. Framgangsmåten jeg har valgt er i tråd med tradisjoner innefor fenomenografisk, etnografisk og sosiokulturell barnehageforskning (Hjemdahl, 2000; Johansson, 2003b; Klerfelt, 2002a; Mauritzon & Säljö, 2003; Pramling, 1988).

Grovtranskripsjonen ble utført ved å skrive ned det de aktørene som verbalt bidrog til samtalefortellingene faktisk sa og gjorde. Jeg skrev ned mimikk og gester som for meg så ut til å ha sammenheng med samtalefortellingen. Det kunne være ansiktsuttrykk, blikkretninger og kroppsholdning. Jeg kunne oppdage noe nytt ved å se på båndet igjen, selv etter å ha sett gjennom det flere ganger. Jeg skrev ned det de verbalt aktive samtalepartnerne ytret. Det kunne være barn som fulgte med i samtalen uten at jeg skrev det inn i fortellingene. Om de hadde tydelige kroppsbevegelser som jeg tolket som en direkte aktiv deltagelse i utviklingen av samtalefortellingen, for eksempel å nikke, riste på hodet, reise seg opp på stolen eller lene seg bakover, skrev jeg det inn i fortellingen.

For å få en lesbar tekst, la jeg noen ganger til bokstaver slik at det ble ortografisk riktige ord, slik at "ulesnissen", ble skrevet som "julenissen". Jeg valgte å beholde måten barna bygget setninger opp på, for å beholde troverdigheten i de ett til treårige barnas språk.

Med unntak av utvalgte klipp som personalet i barnehagen så på sammen med meg, er det bare jeg som har studert videofilmene og transkripsjonen. Dette medfører en risiko for at jeg kan ha oversett noe som kunne vise seg å være viktige detaljer. Studier som har foretatt komparative transkripsjoner av samme videoobservasjoner, viser at til tross for seriøst arbeid med transkripsjon kan ulike mennesker legge merke til og skrive ned ulike ord og tegn (Gjems, 2006; Alrø & Kritiansen, 1997). Vanskeligheter med dårlig lyd og overlappende samtaler kan videre gjøre det vanskelig å høre hva deltakerne faktisk sier. Til tross for at lyden fra opptakene i denne studien var god, og at det var mulig for meg å se alle som snakket; (det var unntak der noen lente seg foran andre), var det likevel ikke alltid like lett å forstå det barna sa. Problemene skyldtes at mitt øre ikke var helt tonet inn på måten ulike barn ytret seg. Når barna sa noe jeg ikke var helt sikker på, skrev jeg lydene slik de framsto for meg etter flere omganger med intens lytting, deretter førte jeg på et spørsmålstegn i parentes. Etter en gjennomgang sammen med personalet av disse utvalgte videosekvensene, kunne jeg stryke de aller fleste av mine spørsmålstegn. Personalet som arbeidet med barna hadde et mer utviklet øre for det enkelte barns talemåter. De hadde også større oversikt over kontekster som barna refererte til. Dette gjorde at vi sammen tolket og resonnerte oss fram til hva barnet sa. Det tilfellet det er størst tvil om hva et barn faktisk sier og mener, omtaler og viser jeg i 1. artikkel. Slike problemer viser at selv om videoobservasjon kan være et unikt redskap i studier av barnehagekontekster, er det slett ikke et problemfritt verktøy. Likevel gjør videoteipene det mulig å gå tilbake for å oppdage mer, noe som ikke er mulig på samme måte om papir og blyant er observasjonsverktøyet.

Alle 102 fortellingene er transkribert på den måten jeg har beskrevet over. I denne prosessen ble mitt forskersubjekt veldig tydelig for meg. Jeg hadde erfart problemer med å transkribere nøytralt. Videre i analyse og transkripsjonsprosessen prøvde jeg ut ulike måter å overføre handlingene fra videobåndet til tekst. Jeg prøvde så å se hva som skjedde med min forståelse av meningsskapingen ved å variere transkripsjonsmåter av en og samme fortelling. Jeg valgte en lang samtalefortelling som gikk over sju minutter på videobåndet; *Kaptein Sabeltann og hans mannskap*. Denne samtalefortellingen ble valgt både fordi den var den lengste (63 turer) og fordi den intuitivt framsto som interessant.

En variant gikk ut på å skrive den som en løpende tekst, der jeg blandet det som faktisk ble sagt og gjort med elementer av dramatiske virkemidler som for meg tydeliggjorde handlingen. Det var min begrunnelse at det ville øke lesbarheten. En slik form for transkripsjon kunne styrke forskerens subjektive og intuitive oppfatning av det som skjer og kan forsvares ut fra en etnografisk metodetradisjon. Det kan imidlertid ligge strukturer i samspillet som først trer fram når en ser på det med en teoretisk distanse. For å utforske materialet

ytterligere prøvde jeg å konstruere et analyseskjema der rubrikkene ble konstruert etter fokus for studien, nemlig *Hva karakteriserer meningsskaping i samtalefortellinger?*

Fordi jeg anser både verbale og nonverbale ytringer som meningsskapende, måtte det finnes rubrikker for dette. Intuitivt så jeg at denne samtalefortellingen handlet om lek og at forhandlingsmomenter dominerte. Jeg la til en rubrikk som kunne fange opp lekfullheten hos deltakerne. For å kunne fylle ut analyseskjemaet nøyaktig, måtte jeg gå tilbake til båndet. Jeg la vekk min første grovtranskripsjon og transkriberte fortellingen på nytt. I denne prosessen kunne jeg se tydeligere mønsteret i det som skjedde. Jeg så at barn og voksne lekte på forskjellige måter, selv om alle lekte seg gjennom fortellingen. Barna gikk dypere inn i roller og fiksjon, mens de voksne sjelden gikk i fiksjon med hele seg (kroppen). Jeg mente å se et mønster av alvorlig lekfullhet hos to av barna som deltok og mønster av munter lekfullhet hos personalet. Under denne mer detaljerte transkriberingen så jeg også at jeg hadde trodd at hovedpersonen, Andreas 2.8 år hadde spilt Kaptein Sabeltann de gangene han var i fiksjon. Ved å studere innholdet i analyseskjemaet ble det tydelig at han vekslet mellom å være i fiksjon som Kaptein Sabeltann og i fiksjon som en som ser sjørøvere komme. Et konstruert analyseskjema hadde hjulpet meg til å se flere nyanser og detaljer i meningsskapingen. Disse forskerprosessene er utdypet i artikkel to og tre.

Ved å skrive om samtalefortellingene på engelsk, har det også oppstått problemer. Ved oversettelse til bruk i artikler, har jeg gått tilbake til båndet og gjerne transkribert en gang til, nå på engelsk. Dette er problematisk med barnetale.

Refleksjoner over studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Over har jeg detaljert gjort rede for framgangsmåter. På denne måten har jeg forsøkt å oppnå høy grad av troverdighet. Men hva jeg som forsker i en kvalitativ studie som dette får øye på, er avhengig av flere forhold, men den gjenskapingen som en etnografisk avhandling er, er først og fremst avhengig av det språket den skrives fram i. Strenghet i perspektiv, valg av teoretiske følgesvenner og valg av hvilke detaljer som skulle framheves, er eksempler på forhold som var med å strukturere formen. På denne bakgrunn går det an å hevde at objektivitet er en utopi (Delamont & Atkinson, 2004; Schaanning, 1997). Denne innsikten formulerer Bakhtin slik: “Behind the narrator’s story we read a second story, the author’s story; he is the one who tells us how the narrator tells stories, and also tells us about the narrator himself (Bakhtin, 1981b:314). Han refererer riktignok til romanforfattere og dette er ikke en roman. Sjangeren dokumentarberetning er nærmere. Men også dokumentarer

er konstruksjoner. Å skrive en entografisk avhandling handler om, på bakgrunn av observasjoner m.m., å fortelle og gjenskape andres fortellinger.

Å gjenskape det som har skjedd, er samtidig å ordne det slik at andre kan forstå og finne mening i det. Den verden som i denne studien kommer til syne fra Prøysenstua barnehage, er et sluttprodukt, et bilde, et resultat av den mengde tid og krefter, valg og bortvalg jeg brukte. Dette betyr naturligvis ikke at mine beskrivelser og refleksjoner er tilfeldige eller falske og oppdiktete. Min veiviser i arbeidet med å skrive fram vitenskapelige produkter var Friedrich Nietzsches standpunkt som han uttrykker i *Historiens nytte og unytte for livet*⁴⁸. Her er han opptatt av at i den grad historien tjener livet, vil vi tjene historien (Nietzsche, 2004). Rettesnorer for arbeidet ble da fortiden og framtiden; å skrive noe om det som skjedde for en tid som skal komme. Ønsket var å bidra til å utvikle barnehagens forskningsfelt på sentrale områder i vår tid. Slike rettesnorer fordrer etterrettelighet og oppriktighet. Lesere av studien vil gjerne kjenne barnehagen som felt, og mange vil ha erfaring med forskningens krav og regler. Disse rettesnorer er annerledes enn de som finnes i romanens fiksjonsverden.

På bakgrunn av ønsket om etterrettelighet returnerte jeg til barnehagen ved flere anledninger etter endt feltarbeid. Under transkriberingsprosessen tok jeg kontakt for å få hjelp til å forstå hva enkelte barn sa, slik jeg tidligere har beskrevet.

Senere sendte jeg utkast til artikkeltekster til førskolelæreren og hadde samtaler med henne etterpå. Jeg ønsket å få hennes tilbakemeldinger på om det jeg skrev var gjenkjennelig, og om de kunne føle seg vel med min framstilling av dem og barna. Jeg ønsket altså ikke nødvendigvis endring av teksten. Vi var enige om at dette ikke var en utviklingsstudie. Derfor forbeholdt jeg meg retten til autoritet over tekstproduktene. Likevel var jeg av etiske grunner interessert i å vite hvordan det jeg skrev ble mottatt av de jeg skrev om. En annen grunn til en slik framgangsmåte lå i et forsøk på validering (bekreftbarhet) av beskrivelsene. Jeg var ute etter om de voksne deltakerne anerkjente nedtegnelsene. En barriere var at jeg har skrevet tre engelske artikler. Engelsk fagspråk er ikke enkelt når man ikke er vant med det. For også å få assistentenes vurderinger av tekstene, skrev jeg en norsk forkortet versjon av den 4. artikkelen. De har ikke hatt særlige innvendinger til mine beskrivelser. Likevel har jeg hatt utbytte av denne arbeidsmåter fordi jeg dermed har satt meg selv i en posisjon der jeg prøver å se mine tekster som andre har sett dem. En slik framgangsmåte er i samsvar med det Martyn Hammersly & Paul Atkinson (1996) omtaler som respondentvalidering. Om aktørene som er omtalt og beskrevet anerkjenner nedtegnelsene, kan være en test på gyldigheten av analysen.

⁴⁸ Nietzsche utgav *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* i 1874. <http://members.aol.com/kultjour/Page/NietzscheVom.html>

Aksept av forskerens framstilling har likevel kun begrenset verdi. Når aktørene som studeres blir bedt om å vurdere sine handlinger og praksis opp mot en presentert tekst, må de rekonstruere det som hendte. Det er ikke sikkert det forskeren har funnet betydningsfullt er det som har satt spor i hukommelsen til aktørene. I noen tilfeller kan det også hende at forsker og aktørene i feltet har motstridende interesser. Dette tilsier at uansett hvilke tilbakemeldinger som kommer på forespørsler om kommentarer til forskerkonstruksjoner, kan de ikke tolkes som godkjenning eller avvisning av observatørens konklusjoner. Verdien av en slik framgangsmåte ligger heller i at forskeren skaper anledninger til å diskutere forskningsdata med flere mennesker. Derfor ser jeg det slik at utbyttet av denne framgangsmåten var at den gav anledning til ”å gå en omgang til med dataene og skriveprosessen”. Å skrive med aktørene selv som målgruppe for teksten, gjorde at jeg bestrebet meg på nøyaktighet gjennom hele prosessen. Vi hadde jo vært til stede samtidig.

Slik kan man forstå det meningssskapende innholdet som et samkonstruert meningsinnhold der både de observerte og observatøren var deltakere (Ely, 1991; Haavind, 2000; Polkinghorne, 1988). Jeg betrakter dermed både det som ble festet som forskningsdata på videoteip og det som ble skrevet fram, først som notater, siden som etnografiske tekster som konstruksjoner der vi var flere deltakere.

Peker mine analyser og beskrivelser av barns og voksnes meningssskaping ut over seg selv? Har jeg bidratt til kunnskap som er overførbar? Jeg har gitt beskrivelser av observasjoner med utgangspunkt i levd liv. Studiens fokus har vært innhold og bruk av samtalefortellinger. Jeg har i avhandlingen og i artiklene forsøkt å bidra med det Clifford Geertz kaller ”thick descriptions” (Geertz, 1973). På denne måten har jeg gjort utvalg som har vært av interesse for meg. Svar på spørsmål om overførbarhet har en tidsdimensjon. Om det som har vært av interesse for meg også vil være av interesse for flere kan vise seg i framtid og kan handle om gjenbruk av beskrivelser i nye forskertekster (Andenæs, 2000). I neste kapittel vil jeg drøfte slike spørsmål videre ved å se mine beskrivelser og tolkninger i relasjon til andres forskning.

KAPITTEL 5

RELEVANS, AMBIVALENS OG PEDAGOGISK POTENSIAL: TRE TEMATISKE DRØFTINGER

Alfons tar nästa bok och börjar: "Det var en gång en liten, liten kyckling som bodde..." "Nä! Inte liten och liten! Inte bok och bok! Annan saga. Hemska!" "Hurdå?" undrar Alfons. "Odjur och farlig, och knivar och farlig!" säger Småtting. Aha! Han vill höra något riktig rysligt. Han vil at Alfons ska hitta på! (Bergström, 1992:10/11)

I dette kapittelet er ambisjonene å gi oppsummerende og utdypende beskrivelser av hva som karakteriserer meningsskaping i samtalefortellinger. På bakgrunn av de fire artiklene vil jeg her organisere utdrag av forskningsdata og gi en tverrgående drøfting av likheter, variasjoner og motsetninger som ble funnet i analysene av de barne- og vokseninitierte samtalefortellingene. Jeg vil løfte fram tre tematiske drøftinger. Først vil jeg drøfte barneinitiert innhold som medvirkning, i denne drøftingen vil jeg utforske barnas "deltakende handlingsrom". Jeg mener dette kan være et begrep som uttrykker dynamikken og begrensningene som barns medvirkning til utviklingen av barnehagens innhold må forstås innenfor. Deretter vil jeg drøfte barneinitiert innhold i lys av to diskurser; en bekymringsdiskurs og en diskurs om barns motstandsdyktighet og kreativitet. Her vil jeg aktualisere barneinitiert innhold – bruk av populærkultur. I den siste drøftingen vil jeg karakterisere meningsskaping i samtalefortellinger ved å presentere en skisse over hvordan vi detaljert kan forstå prosessene når en samtalefortelling blir til og drøfte pedagogisk potensial i sjangeren samtalefortelling.

Barneinitiert innhold som barns medvirkning

Alle de fire artiklene som danner basis for denne avhandlingen viser at gjennom analyser av samtalefortellinger kan det identifiseres visse mønstre av innhold som har relevans for noen barn. De samme mønstrene kan også identifiseres gjennom lek. Dette kan kalles barneinitiert innhold. Noen barn hadde, gjennom aktiv deltakelse i fellesskapet, stor innflytelse på det innholdet de andre barna møtte i barnehagen. Noen barn tok initiativer og ble gitt anledninger, gjennom egen virksomhet og i samtaler, til å utdype sin interesse. Andre barn deltok i liten grad i samtalefortellingene. Dette gjaldt først og fremst de aller yngste barna, men også Ane og spesielt Henrietta.

Det er allmenn aksept for at barn skal ha innflytelse på eget liv i de nordiske barnehagene. At så mange land har ratifisert barnekonvensjonen, skulle tilsi at det er stor enighet om dette i mange land også utenfor Norden. Stor vekt på barns egendefinerte aktivitet og det som bli kalt for en helhetspedagogisk tradisjon, viser at barns deltakelse, subjeksstatus, selvvirksomhet og demokrati har lange tradisjoner og forløpere (Broström, 2006; Carr, 2001; Clark et al., 2005; Johansson, 2003a; Lindahl, 2005; Moss, 2006). Likevel innebærer barns medvirkning dilemma og medfører ambivalens i pedagogiske sammenhenger.

Barn har lovfestet rett til beskyttelse og frihet til å ytre seg. Barnehagens lovtekst er et ledd i implementeringen av FN's barnekonvensjon. Barnehagens tradisjon, fra Rousseau og Fröbel, har vært en del av de humaniserende og demokratiserende prosesser for barn der barn sees som selvvirksomme subjekt (Lindahl, 2005). Også i nyere tid ser vi de samme prosessene. Det finnes et fokus på å lytte til barn og systematisk arbeid med å styrke barns sosiale kompetanse i de nordiske barnehagene. Vi kan dermed lett anta at barnehageansatte allerede lar barn være deltakende og ha innflytelse (Bae, 2006). Men er det slik at medvirkning ligger innbakt i barnehagens kultur for dialog, lek og selvvirksomhet? Eller kan det være slik at ikke alle barn uttrykker sin vilje eller det som har relevans for dem i samtaler med voksne og heller ikke i lek? Spørsmålet kaller på en videre diskusjon. Jeg ønsker å tre inn i denne diskusjonen med nyanserte beskrivelser og problematiseringer.

Medvirkning gjennom lek – ”Kaptein Andreas seilas”

Jeg beskriver en case i 2. og 3. artikkel som illustrerer hvordan Andreas, en to år gammel gutt, medvirker i utviklingen av barnehagens innhold. Når han får innflytelse, dreier det seg ikke om hans kritiske refleksjon, hans opposisjon eller verbalformulerte uttrykk for ønsker, vurderinger og behov. Det er heller hans lekende, tydelige og gjentakende initiativer som gjør at han tar og får innflytelse. Betydningen av leken kan karakteriseres v.h.a. metaforen *seilas*. I leken viste Andreas en alvorlig lekfullhet. Han var dypt konsentrert om sin seilas. Denne står i relasjon til metaforen og samtalefortellingen *Kaptein*

Andreas og hans mannskap som er en betegnelse på medvirkningsprosessen med vekt på *innflytelse i gruppen*.

Samtalefortellingen *Kaptein Andreas og hans mannskap* ble fortellingen om da Andreas tok (og ble gitt) roret i gruppen. Denne fortellingen kan være et eksempel på at toåringer kan ha innflytelse og få medvirke til danning av det planlagte innholdet, slik jeg har skrevet det fram i 2. og 3. artikkel. Det er særlig to områder som gjør dette eksemplet ekstra interessant. Det ene er at han ikke bare får innflytelse på barnehagens uformelle innhold, det som foregår når barna selv forvalter tiden i barnehagen. Han får også innflytelse på skriftlige planer.

Når voksne i barnehagen velger å la barns interesse være utgangspunkt for forhåndsplanlagte aktiviteter, kan det si noe om at de vurderer barns interesse høyt. Eksempelet illustrerer at en gutt gjør sin interesse synlig og hørbar, og at førskolelæreren ser og hører ham og velger å ta det til følge etter at han har repetert sin interesse og sitt engasjement for leke- og samtaletemaet over lang tid. Til dette kan det innvendes at det tok lang tid før de voksne valgte å forholde seg aktivt til sjørøvertemaet, noe som indikerer en lav vurdering av temaet til å begynne med. Samtalefortellingen *Flagget* utspiller seg to måneder etter det jeg har beskrevet som vendepunktet. Denne samtalefortellingen kan leses både som en støtte for denne beskrivelsen; de voksne hadde laget flagg slik at barna kunne leke med de sorte sjørøverflaggene. Likevel kan en annen lese måte være at Marit fremdeles ”var lei” Kaptein Sabeltann leken. Hun hadde kanskje ikke så lyst til å lage flere flagg, men hun lar seg overtale av Andreas myke og bestemte stemme, hans orde om at hun skulle lage flagg til ham.

Det andre som er interessant, er måten Kaptein Andreas gjør seg synlig og hørbar på; gjennom lekfulle aktiviteter. Det er ikke slik at han sier: ”Du Marit nå vil jeg gjerne at du og jeg planlegger en Kaptein Sabeltann-fest, så kan du hente papir og blyant”. Han er mellom to og tre år i denne perioden jeg beskriver. Ved siden av at han bringer temaet fram i samtalefortellinger med de voksne rundt måltidet i barnehagen så leker han seg gjennom dagene i barnehagen. Som Kaptein Andreas seiler han på sjørøverskuter. Gennem teleskopkikkerten ser han sjørøverne komme, og han danser sverddansen, en rytmisk dans der feking med et imaginært sverd, samt bevegelse i ring, foregår etter musikk spilt fra CD’er (Formoe, 2003). Andreas initierer til lek og samtale med andre barn i gruppen. Han gestalter bevegelser han har sett sjørøvere gjøre på filmer og i virkelighetens verden i Kristiansand Dyrepark. Etter hvert kan Lucas, Benjamin og Ane også gjøre bevegelsene, dansene og replikkene. De leker at de er ute på de syv hav med skuta *Den sorte dame*. De blir store og sterke gjennom rollefiguren Kaptein Sabeltann og små og redde gjennom å se sjørøverne komme. Ombord på skuten seiler de av gårde. Og de har god vind i seilene.

Denne leken observerte jeg ute og inne, tidlig og sent på dagen, med to eller flere deltakere. Før vendepunktet, da Marit i løpet av en samtalefortelling foreslo en Sabeltann-fest, foregikk denne leken blant de jevnaldrende, gjerne på badet og på soverommet inne, når ikke det var voksne der.

Etter vendepunktet kunne jeg observere at de voksne deltok i leken. De hadde i planleggingsperioden fram mot festen og i løpet av selve festen, deltatt i Kaptein Sabeltann-lek og blitt kjent med rollekarakterene i stykket. I denne perioden ble flere av barna i gruppen deltakere i leken. Også ettåringene ble gjennom de voksnes involvering gjort kjent med innholdet i historien og kunne delta i sjørøverfellesskapet.

Det er gjennom gjentakelser av samme leketema at Andreas tar og får kontroll over innholdet. Barn som ikke uttrykker seg i velformulerte setninger, men som uttrykker hensikter, kan ha en annen tydelig form, nemlig leken. Lek kan sees som barns form, der deltakelse og innflytelse er tvunnet sammen som i en trosse. Flere forskere peker på denne sammenhengen mellom lek og innflytelse (Jans, 2004; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Særlig om leken gjentatte ganger, og med bruk av store arealer, tar i bruk syns- og lydrommet, blir den tydeliggjort for voksne. Leken er her en form for overskridende meningsskaping for Andreas og hans jevnaldrende, men også for de voksne når de med en humoristisk lekfullhet deltar.

Jeg har i 2. og 3. artikkel argumentert for at Andreas medvirket til at sjørøvertemaet ble utvidet i Prøysenstua. Men det gjenstår likevel noen spørsmål. For hva var det Andreas viste en interesse for gjennom sjørøvertemaet? Hva var det han brukte Kaptein Sabeltann til? Var det som en maskulin identitetsfigur? Var det som spenning, som et overlevelsestema? Når jeg ser sjørøvertemaet som symbol på noe annet, må jeg spørre om han virkelig fikk medvirke. Var det heller slik at han på *en* måte fikk ha innflytelse? Det går utover denne studien å spekulere i hans indre behov. Likevel vil jeg ta spørsmålene videre som generaliserte aktuelle spørsmål for pedagogisk arbeid. At barn tar i bruk tema som er gjort tilgjengelig for dem, kan si noe mer generelt om hva som kan ha relevans for mennesker i sin alminnelighet. Slik kan casen Kaptein Andreas seilas også leses som en case der Andreas forteller, ikke bare at sjørøvere har relevans for ham, men at fart, fare, musikk, dans og skumle menn har relevans for ham. Da kan man spørre om det var det de voksne fanget opp? De så sjørøvertemaet og fulgte etter hvert opp det, men hva med de andre betydningene?

Barns deltakelse – lekfull læring

Alle de fire artiklene viser at analyser av samtalefortellinger kan identifisere særlige mønstre av innholdsrelevans. De samme mønstrene kan også identi-

fiseres gjennom lek. Dette innholdet er beskrevet som noe barna utforsket og skapte mening med. Det indikerer dermed at dette var noe som det var relevant for barna å lære seg. Noen av samtalefortellingene hadde likhetstrekk med leken, både gjennom at de samme innholdsmessige mønstrene gikk igjen, men også fordi at enkelte samtalefortellinger hadde elementer av fiksjon. Her er en sammenheng mellom meningsskaping, lek og læring.

I 2., 3, og 4. artikkel vises eksempler på hvordan lek oppstår spontant i samtaler mellom voksne og barn. 2. og 3. artikkel beskriver hvordan barn deltar gjennom veksling mellom å være i fiksjon og å samtale om noe. De voksne var noen ganger i fiksjon, men hadde oppdragerstemmen som styringsstemme. Andre ganger hadde de en lekfull holdning der intensjonen så ut til å være å skape felles forventninger eller å lage en god stemning. 4. artikkel viser et eksempel på hvordan en voksen inviterer barn med i en lekfull samtalefortelling med en veksling mellom fiksjon og virkelighet; *Da Marit møtte julenissen*. Også i 3. artikkel peker jeg flere steder i analysen av samtalefortellingen *Kaptein Andreas og hans mannskap* på at de voksne kommer med lekfulle kommentarer, og at de tidvis går i rolle. Noen ganger ser det ut til at hensikten er å regulere barnas handlinger, andre ganger synes det som de lekte uten baktanker. En måte å forstå dette på er at også de voksne noen ganger tar i bruk lek for sin egen del når de inngår i meningsskaping med barn. I prosessen med å skape mening sammen med barn kan voksne få innsikt i barns perspektiv og interesse. Voksne kan dermed lære om hva som har relevans for barn ved å gå inn i lekfulle meningsskapende prosesser. Slik lærer de gjennom deltakelse (guided participation) (Rogoff, 2003). Det var Andreas som var ekspert på sjørøvere, dermed kunne de andre barna og de voksne lære mer om dette leketemaet ved å bli guidet gjennom en lekfull deltakelse.

Dikotomien mellom lek og læring har kunnet leve i et samfunn der skolen som institusjon har klart definerte oppgaver. Læring foregår i institusjonen, lek i fritiden. Når barnehager defineres som en barndomsarena og ikke som et skoletilbud, men altså et fritidstilbud, passer den første delen av dikotomien godt inn. I barnehagen foregår det lek. I Norge og Sverige sorterer barnehagene nå under samme departement som skole. Vi opplever en politisk flytting av barnehagefeltet fra familie- og fritidsområdet til et område der livslang læring står i fokus. I en slik samfunnsvalgt ramme er det nærliggende å oppdage og se likhetene mellom lek og læring. Den nære sammenhengen mellom lek og læring er blitt vist gjennom empirisk forskning i barnehager og gjennom dekonstruksjon av dikotomien mellom lek og læring (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Mine studier kan også leses slik; at barn lærer og leker parallelt. Barns og voksnes felles meningsskaping kan være lekfull læring. Ikke alltid og ikke hele tiden, men flere av samtalefortellingene hadde en slik

karakter i Prøysenstuastudien. Leken muliggjør eksperimentering, imitasjon, gjenskaping og konstruksjon (Johnson et al., 2005).

Enkeltbarn kan ha stor innflytelse på barnehagens innhold, slik Andreas hadde det i Prøysenstua. Noen av barna bidrar og deler av sin erfaring. Andreas bidro særlig aktivt i å skape mening med sjørøvere, Sander med å betro seg om fortellinger om da han var redd og om da han hadde så veldig lyst på narresmokken sin. Sander og Lucas og andre barn bidro med å skape mening med julenisser. Når personalet støttet disse barnas meningsskaping bidro de samtidig til at deres individuelle erfaringer ble delte erfaringer. Disse guttene beriket mulighetene for samtalefortellinger og lek i gruppen. Slik beriket de også læringsfellesskapet.

Det enkelte barns rett?

I 2., 3., og 4. artikkel har jeg, med utgangspunkt i Bakhtins dialogisme, problematisert at barns stemmer betraktes som "barns egne" stemmer i den forstand at de har sin opprinnelse i det individuelle barnet. Barns stemmer må sees i relasjon til den de snakker *til* og hvor stemmen kommer *fra*. Å snakke om det enkelte barns rett blir i et slikt perspektiv problematisk. Pedagogiske og politiske diskurser som overser kontekster barn lever i og som konsentrerer seg om individualitet, overser dermed at det individuelle barnet alltid står i relasjon til noen. Å forholde seg til barns medvirkning som individets frihet, selvbestemmelse og valg, blir lett andre menneskers ufrihet og ekskludering. Derfor vil jeg i tråd med Anne Trine Kjørholt (2004) argumentere for at barns medvirkning bør sees i sammenheng med ansvar og felleskap.

I den svenske læreplanen finnes formuleringer som "ansvar" og "fellesskap" i samme setningen som "inflytande" og "medbestemmelse". Her er det altså bakt inn områder som sprenger rammene for barns rettigheter slik de er formulert i barnekonvensjonen (Utbildningsdepartementet, 1998). I den danske håndboken for læreplaner uttrykkes det eksplisitt at barn har medbestemmelse og at barn skal lære å følge sociale spilleregler (Socialministeriet, 2006). Den norske rammeplanen understreker at arbeidet for barns medvirkning må sees i forhold til barns modenhet og alder. Det kan se ut til at det enkelte barns rett til medvirkning på innholdet i barnehagen er det som tydeliggjøres i den norske rammeplanen, mens det i den svenske og danske planen tydeliggjøres at hensynet til det enkelte barns rettighet må sees i sammenheng med ansvar og veies opp mot hensynet til fellesskapet. I rammeplan for den norske barnehagen er det formulert en utdypende tekst til selve lovformuleringen. Her antydes et mulig dilemma i setningen: "Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap, og kjenne at de kan utøve sin selvbestemmelse og uttrykke egne intensjoner". Det står videre at: "...deres medvirkning skal integreres i arbeidet med barnehagens innholds-områder" (Kunnskapsdepartementet, 2006:8). En lese måte av dette er at barns rett skal

virkeliggjøres i et fellesskap. I den svenske læreplanen sies det klart at formålet med planen er å bidra til læring av ansvar og rettigheter som gjelder i et demokrati. Begrepet demokrati gir andre assosiasjoner enn selvbestemmelse og fellesskap. Den svenske læreplanen relaterer barns medvirking tydeligere til ansvar og fellesskap enn den norske rammeplanen gjør. Den norske rammeplanen gir rom for en tolkning der individets rett framheves foran ansvar for fellesskapet i kapittelet om barns medvirking. Den norske teksten kan altså tolkes dit hen at barns medvirking skal dreie seg om det enkelte barns rett.

At jeg nå leser tegn på individets sterke stilling inn i den norske rammeplanen, kan sees i sammenheng med det Rogoff poengterer som trekk ved industrialiserte samfunn (Rogoff, 2003; Rogoff et. al., 2001). Et slikt trekk er at voksne sentrerer sitt fokus på barnet og ignorerer sin egen deltakelse og samarbeid med barnet. Det er barnet som blir sett på som kompetent. Utvikling av uavhengighet, individuell selvstendighet og selvaktualisering, kan sies å være et mål for voksnes deltakelse med barn. Kjørholt er inne på noe tilsvarende når hun i analyser av diskurser om barns kultur i Norge viser til at ideen om kultur på barns egne premisser referer til individuell selvaktualisering. En slik retorikk kan også skape forskjeller mellom voksne og barn. Idéer om noe eget "barnslig" kan representere en ny form for voksenkontroll (Kjørholt, 2003).

Diskurser om det enkelte barnet og selvaktualisering kan sees i sammenheng med det jeg fant i studien av innholdet og praksis i de vokseninitierte samtalefortellingene i 4. artikkel. Her beskrev jeg hvordan flere fortellinger fra enkeltbarn ble støttet og videreført som individuelle erfaringer. Selv historier fra felles opplevelser ble gjenfortalt som enkeltbarns opplevelser. Dette speiler forestillinger av erfaringer som individuelle. Men det var også eksempler på samtalefortellinger med et sterkt felles fokus. Samtalefortellinger som blir fortalt i felles måltider, blir uansett delt og kan bli en del av fellesskapets erfaringer gjennom det som Rogoff kaller "intent participation"⁴⁹ (Rogoff et. al., 2003). Analysene viser at individ- og fellesskapsdiskurser lever ved siden av hverandre i Prøysenstua. Beskrivelsene kan sees i sammenheng med oppdragelseforskning og foreldre. Sommer viser til at skandinaviske foreldre hyller selvstendighet i oppdragelsen mer enn i andre land. Samtidig som de legger vekt på individualisme, verdsetter de imidlertid også fellesskapsverdier som sosial ansvarlighet (Sommer, 2006a).

Deltakende handlingsrom

Andreas og Sander tok i bruk et handlingsrom som var gjort tilgjengelig for dem. Barn i barnehage kan ha et deltakende handlingsrom, men det vil være

⁴⁹ Se kapittel tre.

et regulert rom innenfor kulturer, strukturer og kontroll som barna ikke nødvendigvis har innflytelse på. Strukturelle betingelser som økonomi, arbeidsmarkedsforhold og kultur definerer hvordan barn kan delta i det sosiale liv (Clark et al., 2005; Qvortrup, 2005; Rogoff, 2003). De aktiviteter og erfaringer og det kulturelle innhold som gjøres tilgjengelig for dem, vil også være det barna kan ta i bruk. Foreldre og personalet i barnehagen tar en rekke valg for dem. Barn i barnehagealder bestemmer ikke om de skal flytte, heller ikke om de skal gå i barnehage eller hvilken barnehage de skal gå i. Til og med hvilken base eller gruppe barna skal ha tilhørighet i, er sjelden barns valg. I barnehagen referer man gjerne til "fri lek" som et handlingsrom for selvvirksomhet og egne valg. Det tenkes da på valg av plass å leke, leketøy og lekekamerater. At også dette handlingsrommet er regulert, illustreres av Charlotte Tullgren i avhandlingen om barns lek og voksnes praksis, i det hun kaller for den velregulerte friheten (Tullgren, 2004). Også denne studien bidrar med beskrivelser på voksnes implisitte regulering av barns handlingsrom. Når Birthe, assistenten, sier til Andreas at han må spise det forreste han kan under måltidet der han går i rolle som en som ser sjørøverne komme, snakker hun med to stemmer. En som sier: jeg er med på leken og en annen som sier: nå må vi ikke glemme hvorfor vi sitter med matbordet. Ved å ta i bruk en humoristisk lekfullhet, blir hennes regulering mindre tydelig, men den er der likefullt.

Jeg har vist til eksempler der førskolelæreren støtter enkeltbarns historier, men det er flere eksempler på at de ansatte i sine initiativer viste at de så, lyttet til og gjorde forsøk på å invitere tause barn inn i samtalefellesskapet rundt måltidene. I 4. artikkel presenteres en samtalefortelling kalt *The hungry pigeon*. Den viser hvordan førskolelæreren prøver å bemyndiggjøre Henrietta med tanke på episoden da hun mistet bollen sin og duen spiste den. Fortellingen *Den sultne duen* kan vise at dette ikke er entydig rett eller galt. Henrietta viste ubehag da hun ble invitert til å fortelle sin versjon av historien som handlet om henne. Hva ubehaget besto i, er umulig å gjette. Like gjerne som det kan tolkes som at hun ikke likte at det ble snakket om, kan det også skyldes at hennes kroppslige ubehag bar preg av at hun husket den fatale hendelsen. Jeg antydet i kapittel tre som en mulig tolkning at Henriettas tilbakeholdenhet kunne skyldes at hun ikke var kjent med sjangeren samtalefortelling, at hun ikke var kjent med å få fortalt historier med seg selv i hovedrollen. De var mange deltakere i den samme episoden, men det var Henrietta som var hovedpersonen i dramaet. At de voksne var pågående i å få historien fortalt og opptatt av at Henrietta selv skulle fortelle sin historie, kan forstås som en oppmuntring til den individuelle historie. Det kan også forstås slik at de voksne ønsket at Henrietta skulle få et deltakende handlingsrom fordi de hadde lagt merke til at hun ikke selv ytret ønsker og viljer så tydelig som andre i gruppen. Det at de voksne kom med gjentatte oppfordringer til Henrietta om å fortelle, gjorde at akkurat denne episoden ble

til en fortelling om den gangen da duen kom og spiste Henrietta sin bolle. Men det var Sander som til slutt svarte på oppfordringen. Av interesse her kan være å se hva samtalefortellingen handler om, hvilket innhold den tilfører og hva den gjør. Denne praksisen beredte grunnen for at et drama kunne bli et barndomsminne. Pedagoger kan i likhet med barn, aktivt og kreativt gripe og skape handlingsrom for innhold. Fortellingen *Den sultne duen* illustrerer hvor komplekst arbeidet med barns medvirkning kan være.

I alle studiene var det en dominans av deltakelse fra de toårige guttene. Nå kan en innvende at det var naturlig, i og med at det var verbalspråklige handlinger som har stått i fokus, og at gruppen besto av syv gutter og to jenter. Det er ikke min intensjon å gjøre et poeng av at det er forskjell mellom dominans og underordning knyttet til kjønn. Det kan være andre forhold i en barnegruppe som har betydning for mønstre av dominans og tilbakeholdenhet. Det jeg imidlertid ønsker å gjøre et poeng av, er at studien bidrar med eksempler på *at* det finnes dominans, tilbakeholdenhet og underordning innad blant jevnaldrende i småbarnsgrupper og at det i denne studien var Andreas, en gutt, som fikk innflytelse på barnehagens planlagte innhold. Hans handlingsrom ble større enn Henriettas, i alle fall når det gjelder samtalefortellingene.

At barn skal delta, blir her tatt for gitt. Det kan være interessant å se fortellingen *Den sultne duen*, og de voksnes bestrebelser for å få Henrietta til å fortelle om sin egen opplevelse, i forhold til andre kulturers forhold til barns fortellinger. Rogoff viser til at samtaler med barn slett ikke er like oppskattet i alle samfunn. I andre kulturer kan vi finne andre måter for å la barn blir innviet og lære det som er viktig. For eksempel er læring gjennom resitering og sang et mer framtrødende mønster enn samtaler blant maorier på New Zealand (Rogoff, 2003).

Taushet blir også betraktet som en dyd i noen samfunn. Rogoff viser at taushet har stor verdi i mange nordamerikanske urbefolkningssamfunn, som for eksempel blant inuitter i arktisk Quebec. Hun referer at en syv år gammel jente fra et inuittsamfunn, på besøk i urbane deler av Canada, kommenterte at en tre-årig canadisk gutt fortalte om en drøm han hadde hatt på følgende måte: ”Er han ikke gammel nok til å lære å passe tungen sin? (op. cit., 2003:311⁵⁰)” Å stille spørsmål til andre mennesker blir betraktet som å sette den andre i en situasjon med forpliktelse til å svare. Dermed fratrar man det mennesket sin frihet. Det er blitt observert at det i indianske klasserom er høy grad av stillhet. Det tilstrebes et respektfullt læringsmiljø der observasjon og lytting er dyder. Også i Japan er ordknapphet høyt verdsatt. Å snakke mye blir gjerne assosiert med umodenhet, mens taushet kan være et tegn på respekt for den som har snakket. Å lese ansiktsuttrykk er dermed en viktig del av

⁵⁰ Studien hun referer til her er en upublisert doktorgradsavhandling av Crago, M.W. 1988. Det har ikke vært mulig for meg å finne denne originalreferansen.

kommunikasjonen. Samtidig knytter Rogoff snakkesaligheten som mønster blant amerikanske middelklasseforeldre og deres barn, til at det i amerikansk kultur vektlegges separate selv og individualitet. Det blir dermed nødvendig å forklare for hverandre hva man erfarer, opplever og tenker. Når små barn tilbringer en del av dagen borte fra foreldrene, får de separate opplevelser som de kan fortelle om når de kommer hjem.

I en undersøkelse om voksnes måte å forholde seg til barns konstruksjonslek på, vises det til flere eksempler som kontrasterer industrialiserte samfunns individualisme med mer tradisjonelle samfunns kollektivism. For eksempel vil mange middelklasseforeldre oppmuntre til barns individuelle selvstendighet med kommentarer som: "Se hvor fint tårn du bygget" til et barn der både voksne og barn hadde samarbeidet om bygging av tårnet. Her ignoreres den voksnes deltakelse i fellesskapet. Som kontrast nevnes en tilsvarende situasjon fra Samoa der både barn og voksne kommenterer hverandres deltakelse med "bra laget" (Baker-Sennett et al., 1998). Tilsvarende funn viser Rogoff fra en sammenligning av amerikanske middelklasseforeldre med ett barn og mor med ett barn fra Majakulturen i Guatemala. Der de amerikanske mødrene oppmuntret barns individuelle handlinger og la til rette for handlinger som var rettet mot barnet, deltok mor og barn i Guatemala som en mer integrert enhet (Rogoff, 2003).

Også preliminnære resultater fra en komparativ studie om lek og læring i barnehager indikerer at det finnes ulike praksiser i ulike kulturer når det gjelder hvordan voksne i barnehagen forholder seg til enkelt barn og barnegrupper (Fleer & Pramling Samuelsson ed., manus).

Det innebærer en utfordring for pedagoger å gjøre kontinuerlige analyser av praksis slik at ulike barn får handlingsrom til medvirkning over et visst tidsrom. Denne studien kan illustrere at dominans og tilbakeholdenhet får betydning for innholdet i barnehagens hverdagsliv. Det handler altså ikke bare om hva de enkelte barna lærer om seg selv og om deres egen identitets-skaping. Det handler også om at ulike barns initiativer og bidrag til hverdags-innholdet må gies handlingsrom for å bli dominant.

De komparative undersøkelsene som jeg har valgt å trekke fram som kontrasterende eksempler her, kan bidra til å sette undersøkelsen fra en småbarnsavdeling i en norsk barnehage i perspektiv. Jeg ønsker med dette perspektivet å understreke at de mønstrene som jeg har skrevet fram i artiklene må leses som kulturskapt, ikke som naturgitte og naturlige mønstre. Disse studiene og eksempelet med Henrietta tydeliggjør også at samtaler har sine begrensninger når det gjelder barns deltakende handlingsrom.

Barneinitiert innhold – bruk av populærkultur

I 2. og 3. artikkel gir jeg beskrivelser og drøftinger som aktualiserer barns bruk av populærkultur gjennom medieinspirert lek og samtale. I disse artiklene drøftes denne relevansen opp mot ambivalens hos de voksne. Jeg vil i dette kapitlet ta denne drøftingen videre. Det kan være produktivt å forstå voksnes ambivalens som et uttrykk for at de ser barnet som sårbart, som det barnet som trenger beskyttelse fra kulturell støy. Når voksne *ikke* ser barns bruk av populærkultur som et ambivalent anliggende, kan det være et uttrykk for at de ser barnet som motstandsdyktig, som kompetent nok til kreativt å ta i bruk de inntrykk de får ta del i. En ny dikotomi trer dermed fram. Men er det slik at barnet enten er sårbart eller motstandsdyktig? Jeg vil nå vise og drøfte at det som barn tar initiativ til og som dermed har relevans for dem kan ligge i spenningsfeltet mellom frykt og fryd.

Å forstå barns bruk av populærkultur som kulturell støy

Jeg har over beskrevet meningsskapning som både kreativ og repeterende. Det betyr at når barn bruker figurer og handlinger fra populærkulturen på nye måter, så kan det parallelt både forandre og produsere konservativt maskulint hegemoni. Det har vært en bekymringsdiskurs knyttet til barn og voldsfilm (Dyson, 1997; Sommer, 1997; Tingstad, 2006). Når barns bruk av populærkultur blir forstått som kulturell støy, ser det ut til å ha en sammenheng med et syn på barns meningsskapning som reproduksjon av inntrykk. (Davies, 2003; Zipes, 1986, 1997).

Hvordan ser samtalefortellingen som er beskrevet i 2. og 3. artikkel; *Kaptein Andreas og hans mannskap* ut, om den sees i lys av meningsskapning og kjønnsidentitet? Maskulinitet som praksis og handling trenger ikke karakteriseres ut fra biologiske kjennetegn, men kan betraktes i kontrast til femininitet (Connell, 2003; Connell, 2005). Med et slikt utgangspunkt kan Andreas' lek og fortellinger med historien om Kaptein Sabeltann sees som utforskning av maskulinitet. I Formoes historie om Kaptein Sabeltann presenteres kjønnene som dikotome ytterpunkter, med den fryktinngytende fektende Kaptein Sabeltann som kontrast til den lille, runde, blide og matglade tante Bassa. Riktignok er det tante Bassa som viser seg å være den kløktige og som klarer å hindre sjørøverkapteinen i å utføre sine grove røverier, men slik barna i Prøysenstua brukte historien, er dette poenget ikke relevant. Det er sjørøverhandlingene som har betydning, som imiteres, repeteres og brukes kreativt. Slik blir denne typen maskulinitet sosialt relevant for dem. Det er vel også denne stereotype formen for maskulinitet, som inkluderer bruk av våpen, som av mange pedagoger og foreldre vurderes som kulturell støy og som gjør dem ambivalente.

Kaptein Sabeltann hadde umiddelbar appell til Andreas og mange andre små gutter med ham. Dette er i tråd med det Turid Skaarre Aasebø viser i en

studie av unge gutters mediefortellinger fra deres barndom. Her trer horror fram som vesentlig. Mange av guttene i denne undersøkelsen forteller om opplevelser av redsel fra filmer de hadde sett på TV og hvordan de på ulike måter konfronterte redsel. Aasebø konkluderer med at: "Being secure enough to tolerate scary films seems to be one of masculinity's more important challenges in boyhood development (Aasebø, 2005:199)".

At noen barn tar i bruk og bringer inn populærkulturelle spenningshistorier, er beskrevet og drøftet i 1., 2. og 3. artikkel. Alvor og temaet "overlevelse" ble her aktualisert av noen barn. Historien om Kaptein Sabeltann er i likhet med andre historier som også kan kalles populærkultur bygget opp med enkle plot, stereotype karakterer med hensyn til kjønnsdimensjonen og med sterke virkemidler som fart og fengende musikk. Slike historier finnes, og de blir tatt i bruk. Kulturindustrien tilbyr noe mange barn ønsker; spenning, fart, rytmikk og voksne rollefigurer.

I tillegg til å reagere med ambivalens på måten de to kjønn blir framstilt på, vil noen pedagoger også vegre seg mot slike kulturindustriprodukt på grunn av skepsis mot sterk markedsføring med barn som målgruppe. Formoes historie og spin-off produkter er markedsført svært tungt i Norge og er i 2006 solgt til 15 land⁵¹. Når ambivalensen blir framtredd er det i tråd med standpunkter fra noen aktører i barnekulturfeltet (Jenkins & Cassell, 1998; Zipes, 1986; 1997). Her blir det tatt til orde for at pedagoger ikke bør gå den kommersielle kulturens ærend fordi kulturindustrien markedsfører seg godt nok på egen hånd.

Medieinspirert lek og slike samtaler blir synlige og hørbare, og de kan ta stor plass. En analyse av barns fortellinger fra det nordiske prosjektet fortellerreisen (Sagofärden) viste at så mange som 70% av alle fortellingene fra den danske delen var medieinspirerte fortellinger (Broström, 1999). For ansatte som ser barnehagen som en kunnskaps- og kulturarena må dette være et tankekors. Forteller mediene så relevante og gode historier? Eller er det barnehagene som i innhold og form ikke engasjerer, treffer relevansen hos barn på samme måte?

Å forstå barns bruk av populærkultur som motstandsdyktighet

Jeg vil nå se på barns bruk av populærkultur som motstandsdyktighet. I et slikt perspektiv vektlegges kreative aspekter i meningsskapingsprosesser. Som man kan bli motstandsdyktig mot sykdom ved å ta en vaksine, vil jeg her foreslå at barn setter sin egen "vaksine" mot det farlige ved å utforske passelige doser av "farligheter".

⁵¹ <http://www.leketoy.org/rekordaar-for-Kaptein-sabeltann.325054-52020.html>

Mine analyser av hva Andreas og hans jevnaldrende brukte Kaptein Sabeltann-fortellingene til, viste at de tok i bruk teksten, handlingene og musikken på kreative måter. Jeg vil oppsummere. Kaptein Sabeltann ble brukt til:

- å være og til å fortelle om seg selv som sårbar, fortelle om da de var redde, være redd; som når de ser sjørøverne komme.
- å være og til å fortelle om seg selv som stor og sterk, fortelle om seg som Sabeltann, være Sabeltann, som når Andreas tar sverdet i hånden og danser.
- å være i spenning, til å fortelle om fart, rytmikk i spennet mellom frykt og fryd.

Redsel kunne identifiseres på en rekke ulike måter. Sander holdt seg ofte på avstand mens sjørøverleken foldet seg ut, mens Andreas lekte og snakket om at han så sjørøverne komme. Begge deltok i samtaler der redsel var tema. Dette kan sees som at guttene gjør seg selv motstandsdyktig mot farer i verden, hver på sin måte.

Hvordan små gutter møter redsler i livet ved hjelp av Kaptein Sabeltann, viser Hjemdahl i en studie av hvordan temaparkinnhold lever videre utenfor temaparkens grenser (Hjemdahl, 2002⁵²). Hun beskriver hvordan tre ulike gutter i barnehagealder tar i bruk den skremmende sjørøveren og møter verden "med sverd i hånd". Det viste seg å være en god strategi for gutten som møtte cellegiftkurer med nettopp "sverd i hånd". Hun viser videre hvordan foretningssmannen Formoe har kunnskap om hvordan man kan formidle en historie i en form som appellerer til barn og om hvilke artefakter som er lekbare og dermed salgbare.

Enhver generasjon av barn vil ta i bruk mediefigurer som oppstår i deres egen tid. Kulturindustrien er offensiv i sin markedsføring. Aggressive hovedpersoner forekommer hyppig. Likevel kan figurer som for eksempel i Pokemon, Spiderman, Kim Possible og Harry Potter bli tatt i bruk som varianter av politi og røverleken eller cowboyer og indianerleken fra 50- og 60 tallet (Brougère, Buckingham & Goldstein, 2004; Hermes, 2005; Johnson et al., 2005). Uansett vil barns fasinasjon av disse fortellingene ha pedagogiske implikasjoner. Det blir viktig at barn får anledning til å komme det skremmende i møte. Barn kan trenge støtte i å tolke vold i filmer og andre kulturprodukter. Det innebærer at pedagoger stadig må holde seg orientert om aktuelle leke og samtaletema som dukker opp i barnegruppene de arbeider i. Medier kan betraktes som en del av barns hverdagsliv, men det skremmende finnes også i den delen av hverdagslivet der medier ikke er. For Sander dukket det opp på kjøpesenteret, der han møtte julenissen. Lystbetont redsel rettet mot det farlige og skumle og mer angstpreget redsel har vært lite

⁵² Se også kapittel tre.

aktualisert som kultur i arbeidet med de yngste barna. Denne studien viser at små barn tematiserer overlevelse gjennom å gå det skremmende i møte i lek og samtaler. Dette er i tråd med det Annica Löfdahl fant i en studie om meningsskaping i barns lek blant tre til femåringer (Löfdahl, 2002). Hun observerte et tema, kalt ”spenning og eventyr”. Dette temaet ble gestaltet i motsetningene mellom selv å bli redd og utsettes for fare; ”det onde” og det å bli reddet av ”det gode” (op. cit., 2002:93).

Barns bruk av populærkultur – demokrati i praksis?

Som jeg var inne på i kapittel tre, så er Bourdieus (2001) perspektiv tvisyn. Samtidig som kulturindustrien forfører barn⁵³, peker han på at det kan handle om demokrati. Det er i et slikt lys jeg har tolket medvirkningsprosessen til Andreas gjennom metaforen *Kaptein Andreas seilas*⁵⁴. Diskurser knyttet til barns medvirking er med på å karakterisere dilemmaet som ble aktualisert for førskolelæreren i samtalefortellingen *Kaptein Andreas og hans mannskap*⁵⁵. Samtidig som det å bruke historien om Kaptein Sabeltann kan handle om at barn tar i bruk stereotype kjønnsroller, menn og kamp, handler bruk av historien også om demokrati. Det er mange som kjenner den og det finns mange små gutter som kler seg ut som sjørøvere. Andreas og etter hvert også andre barn, gir uttrykk for at innholdet i historien har relevans for dem. Bourdieu peker på at det er lett å nå barn fordi kulturindustriens masseproduksjoner krever minimalt av det han kaller for kulturell kapital (Bourdieu, 2001).

Historien om Kaptein Sabeltann har klar appell og relevans for noen barn. Sosial relevans kan betraktes som et kriterium for populærkulturelle produkters suksess (Fiske, 2003; Hermes, 2005). Hvilken relevans det vil ha vil kunne variere fra barn til barn i ulike situasjoner og kontekster.

Historien var ikke like relevant for alle barna i Prøysenstua. Først var det bare Andreas som fant den relevant. Hans initiativer, gestalter, lek og samtaler om historien gjorde den relevant for flere av barna i løpet av det året da jeg gikk til og fra i barnehagen. I tråd med det Sawyer ser som improvisasjon i lek og samtaler var det også synlig improvisasjon i måten stoffet ble tatt i bruk på. Det dreide seg ikke bare om imitasjon og gjentakelser (Sawyer, 1997)⁵⁶.

De tar i bruk tekst og estetikk hentet fra Formoes kulturprodukter. Slik initierer og repeterer guttene (og av og til Ane) et bestemt innhold i barnehagens hverdagsliv. De voksne tar del i bruken av dette innholdet ved å gi støtte i samtaler, ved å tillate, først ved ignorering, siden ved å legge til

⁵³ Jeg vil legge til; deres foreldre og pedagoger.

⁵⁴ Metaforen er beskrevet tidligere i kapittel fem.

⁵⁵ Noen av de poengene jeg vil framføre i det følgende er allerede framført i artikkel to og tre. Her tar jeg drøftingen mer utdypende og med noen nye poenger.

⁵⁶ Se også kapittel 3

rette for dette leketemaet og ved å planlegge en fest sammen med Andreas. Dette kan forstås som demokrati i praksis i tråd med det en rekke forskere som har studert populærkultur påpeker (Dyson, 1997; Fiske, 2003; Hermes, 2005; Marsh & Millard, 2000). Hvordan kan vi forstå at Formoes produkter har relevans for Andreas og noen av hans jevnaldrende? Jeg har tidligere stilt spørsmål som indikerer at sjørøverhistoriens relevans også handler om fartens, farens, musikkens, dansens og de skumle menns relevans.

Kaptein Sabeltannhistorien tilbyr også tilhørighet gjennom sine spin-off produkter; ”det finnes mange av oss”. Bilder av små gutter utkledd som Kaptein Sabeltann finnes i blader, på nettsteder og ikke minst i Kristiansand dyrepark. Utstyret finnes til salgs i lekebutikkene og det er lett å bli en av mange Kapteiner. Når de kler seg opp i utstyr som er kjøpt i lekebutikken kan de se i speilet at dette er på ordentlig, dette er ikke bare på lek.

Kaptein Sabeltann presenteres i en familiepakke. Hjemdahl viser til hvordan temaparkopplevelser er en måte å realisere foreldreskapet på (Hjemdahl, 2002). Temaparkene er lagt til rette for opplevelser på tvers av generasjoner, kjønn og etnisitet. Temaparkene er folkeparker, altså ikke kultur for eliten, men tilpasset barnefamilier på ferie. Dette gjør at mange svært små barn får sine første kulturelle opplevelser utenfor hjemmet i slike folkeparker.

Å følge opp barns interesser kan fremme barns medvirkning. Men trenger ikke gjøre det. Det kommer an på hva det er i barns ytringer og handlinger som forstås som interesser og hvordan dette møtes. Med casen *Kaptein Andreas seilas* har jeg forsøkt å vise at pedagoger skal manøvrere i minst to parallelle diskurser. Det er diskursen om barns medvirkning, men det er også diskursen om aktivt likestillingsarbeid. I et slikt perspektiv blir det relevant å stille spørsmål ved om ”demokratiet” har en kjønnsmessig slagside. I så fall; på hvilken måte? Jeg har foreslått en tokning av Andreas’ bruk av sjørøveren som å gå redselen i møte. Som liten og redd betraktes den store og farlige – på avstand. Er det kanskje slik at Andreas har oppdaget at det store og farlige angår ham fordi han er gutt? Sander aktualiserte også redsel i sine initiativer til samtale. For ham synes ikke sjørøveren å være særlig brukbar. Han valgte ofte å stå utenfor denne leken. For ham synes det mer relevant å beskrive historiene og følelsen av å være redd.

Det har vært min hensikt å aktualisere at barnehagen er en kulturell arena for de yngste. Jeg har i fire artikler, men spesielt i 2. og 3. artikkel, bidratt med beskrivelser som kan gi dypere innsikt i og forståelse for hvordan opplevelser barn gjør med familiene sine utenfor barnehagens porter lever videre i barnehagens innhold. Noen små barn leker og samtaler seg til innflytelse på barnehagens innhold. Ved repetisjoner, imitasjoner og kreative handlinger er de med på å skape barnehagens daglige innhold.

Mot en slik tolkning kan det innvendes at når de voksne tar del i barns initiativer og lar dem få innflytelse, får de også samtidig sterkere kontroll over innholdet, og blir dette da demokrati i praksis? Innvendingen er særlig aktuell i arbeid med mennesker med få verbale ytringer, slik som små barn som studeres i denne studien. Samtidig som samtalefortellinger har potensial for barns medvikning, kan det like gjerne skje at samtalefortellinger kan bli brukt til disiplinering og til å fremme bestemte versjoner av fortellinger. Det kan være en reell fare for at den som støtter samtalefortellinger ikke får med seg barnets intensjon og mål med ytringen, eller at det ligger innbygde motsetninger i samtalen. Faren for at den mer kompetente språkbruker tar styringen og får definisjonsmakt er reell (Ødegaard, 1998; Ødegaard & Brirkeland, 2002). Dette trenger ikke handle om voksne versus barn. I 1. artikkel viser jeg hvordan to av barna, Andreas og Ane, forhandler med sinne om hvem sin historie som skal fortelles. Jeg har også vist i 4. artikkel at voksne i romslige samtalemønstre lytter seg til barnets meninger med ytringer. Denne studien viser at også den som er lekekompetent kan ta styringen og definere hva det er verdt å snakke om. Det handler altså også om at noen barn faktisk har (og tar) et stort handlingsrom for medvirkning.

Å skape spenning med sjørøvere og julenisser

Over har jeg drøftet denne studiens forskningsdata i lys av et syn på barn både som sårbare og som motstandsdyktige i møtet med populærkultur. Jeg vil nå argumentere for at det er i denne dobbeltheten det går an å forstå at barn skaper mening med spenning.

På bakgrunn av feltarbeidet i Prøysenstua har jeg gitt beskrivelser i artiklene som viser at redsel og spenning var av stor relevans for barna som deltok i samtalefortellingene. Andreas og de andre barna som deltok i Kaptein Sabeltann-lek og samtaler tok i bruk spenningslementer fra historien. Formoe tilbyr en egen verden av estetiske virkemidler. Det er lyd, rytmikk og musikk som er lett å huske, og som svinger som popmusikk. Det er visuelle raske bilder og en narratologi som bygger opp spenning. Showet i Kristiansand Dyrepark foregår sent om kvelden for å understreke det farlige, med sterke effekter og en overbevisende scene der sjørøverskipet *Den Sorte dame* kommer for fulle seil på den virkelige sjøen innover mot scenen på land. Virkelighet og fiksjon er satt i spill samtidig. Regien er laget for spenning mellom frykt og fryd. Formoe tilbyr Andreas noe å være redd for, og Andreas går redselen i møte, noen ganger med sverd i hånd, andre ganger betraktes det farlige gjennom en teleskopkikkert. De farlige sjørøverne er først langt borte, de kommer nærmere, men bare så nært som Andreas selv lar sjørøverne komme. Gjennom leken tar han kontroll over historien.

Da Sander fortalte sin historie om møtet med julenissen på kjøpesenteret (samtalefortellingen presenteres i 1. artikkel), kan dette møtet leses som en

overraskende opplevelse og/eller som en farlig opplevelse. Han karakteriserte sitt møte med kjøpesenterjulenissen med ordene *skummel* julenisse og *sint* julenisse. Ordene vi bruker er ikke tilfeldige. I følge Bakhtin (1986) er vi aldri den første som snakker. Med et slikt perspektiv som følge vil jeg derfor si at Sander tok i bruk ord som var gjort tilgjengelig for ham.

Hans forestillinger kan minne oss om at nissen i folkekulturen kunne være en pest og en plage. Julenissen har også blitt brukt som riset bak speilet; ”Om du ikke er snill nå, så kommer ikke nissen med gaver til jul”, kan være et utsagn brukt som trussel. Å sette skrekk i barn er beskrevet av antropologer fra studier av barneoppdragelse av de yngste barna på Filippinene (Scruton, 1986)⁵⁷. Der kunne trusler om å ta vekk det barnet satte pris på og å effektivere denne fjerningen, være en måte å disiplinere barn på. Å skremme barn med at julenissen ikke vil komme med gaver om de ikke innordner seg voksne, eksisterer nok som overlevert praksis også i Norge, dog kanskje sagt med dobbel tone; både som trussel og som spøk. Det er nok varierende hvordan barn oppfatter det dobbelte budskapet. Til tross for mange samtaler om julenissen i barnehagen der denne studien ble utført, ble det ikke observert at julenissen ble brukt som en trussel eller for å skremme her. Det var heller spenningen i at det faktisk bodde en nisse på barnehagens loft, som var i fokus. Han ble framstilt som en snill, gammel mann som kom med gaver. Likevel omtaler Sander julenissen med ord som kan assosieres med redsel og spenning.

William A. Corsaro nevner betydningen av mytiske figurer og legender i barns kameratkulturer (Corsaro, 2005). Jeg la merke til julenissen gjentatte ganger i ulike framtoninger og konstruksjoner i løpet av mine besøk i Prøysenstua. Å leke ”Julenissen”, handlet om å samle leker i en sekk og gi gaver til hverandre eller til de voksne, eller å gå rundt å være grov i målet, gjerne med et hvitt håndkle i munnen som skjegg, om et slikt var tilgjengelig. Denne leken foregikk som oftest i det store hovedrommet, men ble også observert ute. Her ble den grove stemmen og den vaggende gangen praktisert på en måte som ble akseptert; leken ble ledsaget av smil hos de voksne. De var like overrasket hver gang en ny gave kunne pakkes opp. Slik tok de i mot gavene med stor grad av deltakelse og gav på denne måten leken høy verdi. I denne leken var fryden mer framtrædende enn frykten⁵⁸.

Spenningsfeltet mellom frykt og fryd

I 2. og 3. artikkel foreslår jeg to metaforer som rommer ulike tilnærminger i samtalefortellingene. Barns deltakelse ble karakterisert som en seriøs og alvorlig lekfullhet, mens voksnes lekfullhet ble karakterisert som munter.

⁵⁷ I en folkegruppe kalt Tagalogs. Her var skrekk og skam brukt i oppdagelse av små barn.

⁵⁸ Beskrivelser av barns bruk av julenissen er utdypet i ytterligere et artikkelmanus kalt *Mellom frykt og fryd. Meningsskaping i fortellinger om julenisser* (Ødegaard, manus submittet).

Mønstre av alvorlig lekfullhet hos barn aktualiserer spenningsfeltet mellom frykt og fryd. Det er følelsemessige tilstander og har tradisjonelt vært et felt som har tilhørt felt som eksistensiell filosofi, fenomeologi og psykologi. I tråd med Rogoffs (2003) og Gergens (1994) forståelser av kultur og sosial konstruksjon, kan også følelser forstås som kulturell praksis. Uten å avvise eksistensen og betydningen av følelser som indre, eksistensielle og biologiske tilstander, er det følelser som kultur jeg vektlegger her. Jeg vil knytte spenningen mellom frykt og fryd, til tema "overlevelse" (Löfdahl, 2002).

Å være redd for julenissen kan være knyttet til overlevelse. I møte med det ukjente, blir man lett usikker på om det fremmede kan være farlig, eller skummelt, som Sander utrykte det. I møtet med det fremmede ligger det gjerne en dobbelhet, en dragning, en interesse som kan være lystbetont. Hos voksne viser dette seg i en stor interesse for krimlitteratur, spenningsfilmer og risikofylte opplevelser. Hos litt større barn og hos ungdommer kan dette fenomenet framtre som fasinasjon over spøkelseshistorier og skrekkfilmer (Stattin, 2000). Hos små barn kan den samme fasinasjonen oppleves i leker som "nå kommer jeg og tar deg" og "borte, borte BØ!". Utforsking av denne type spenning ble observert blant flere av barna i gruppen. De lekte for eksempel "mørke natten", som handlet om å slukke lyset og delta i det farlige, både ved å være i det og samtidig påføre andre barn det. Leken foregikk i rom hvor de rakk opp til lysbryteren og kunne lage mørke. Det vekslet mellom garderoben, soverommet (ikke i sovetiden) og badet. En annen lek handlet om å gå rundt å lage lyder i et dypt toneleie som om de prøvde ut stemmen til menn, som for eksempel en julenisse og dype toner i høy hastighet, som om de prøvde ut stemmen til store ville dyr. Slike aktiviteter observerte jeg flere ganger. Av og til kunne det se ut som de hadde nok med å leke det for seg selv, som om de prøvde hvordan det var. Andre ganger synes det som om deres prosjekt med leken var å skremme andre barn.

De som trivdes best i denne leken var de som selv praktiserte den. De som ble innlemmet i leken uten selv å aktivt ha søkt seg dit, kunne vise tegn til ubehag, usikkerhet og redsel. Hos de voksne kunne det observeres ambivalens og usikkerhet i hvordan de skulle forholde seg til "skremmeleken. De lot leken skje, men kom med innspill om at døren skulle være åpen. Var det noen som utrykte sin redsel i gråt, kom de voksne til, slo lyset på og trøstet den som gråt. De barna som selv var i leken, praktiserte det farlige, eller kanskje heller det morsomme? Lek kan gi skinn av å være morsomt og frivillig, men kan like gjerne være påtvunget og skremmende. Dette blir understøttet av leke- og kulturforskere (Klintberg, 2000; Sutton-Smith, 1997).

Spenning kan knyttes til en overraskelse i møte med det ukjente. Denne overraskelsen kan ha ulik grad av styrke som i en skala fra mild overraskelse som i slapstickhumor til sjokkartete opplevelser der det frydefulle blir radert bort. Når voksne introduserer julenissen til barn, er det ofte med en kulturelt

lært forestilling om at det er en gavmild eldre herre med hvitt skjegg og røde klær som kommer fra Nordpolen⁵⁹.

Mens de voksne hadde et ambivalent forhold til barnas sjørøverlek, som beskrevet i 2. og 3. artikkel, var deres forhold til julenisser entydig positivt. De voksne i gruppen sørget aktivt for å skape og opprettholde en spenning knyttet til emnet julenisser. Allerede i september hørte jeg de voksne i barnehagen fortelle om julenissen som bodde på loftet i barnehagen. Av og til kunne de høre uidentifiserbare lyder, og da ble barna fortalt at det var julenissen som arbeidet der oppe. De fortalte dette med innlevelse, gjerne innledet med en lav stemme: *Hysj, hør!*

I 4. artikkel analyserer jeg voksnes pedagogiske prosjekter i samtaler med små barn. I denne analysen ble jeg observant på at det å skape forventninger til noe som skal skje, til et didaktisk innhold, var ett av flere pedagogiske prosjekter. I en samtalefortelling som ble til en gang i oktober, en hel måned før Sander fortalte sin historie om julenissen fra kjøpesenteret, kunne førskolelæreren Marit fortelle at hun hadde truffet på julenissen. Hun bøyde seg framover, så utover bordet og spurte dem om de visste når julenissen skulle komme. Da Marit vel hadde startet å fortelle, kom stillheten til rommet. At fortellingen skapte stor grad av spenning, ble likevel veldig tydelig når en observerte forsamlingens totale konsentrasjon. I Marits bidrag var det ikke mye frykt å spore, som bisitter og observatør til denne seansen var det heller frydefullt alvor og intensitet som preget deltakelsen. Likevel kan de fortellingene hun før hadde fortalt om julenissen på loftet ha skapt usikkerhet. Er det skummelt eller er det heller morsomt? Stillheten og konsentrasjonen kan tolkes som tegn på aktiv lyttende deltakelse der barna søker etter mening i rommet mellom frykt og fryd.

Marit tok i bruk spenningens estetikk. Hun benyttet den i en situasjon der alle satt samlet rundt ett bord. Hun startet sin fortelling slik generasjoner av fortellere har gjort det siden urtiden; i sammenheng med måltidet. Litterær analyse og fortellerkunst kan bidra med perspektiver for å forstå hva det var som gjorde at barna ble så fasinert av hennes konstruksjon av julenissen som en snill gammel mann. Bakhtin bruker begrepet adressivitet⁶⁰ for å beskrive hvordan den som skriver eller snakker vil være orientert mot en aktivt responsiv forståelse (Bakhtin, 1986). Dette omtales ”som å skrive inn ein barnleg lesar” i barnelitteraturen (Mjør, Risa, & Birkeland, 2000). Marit tilpasset måten hun fortalte på til sine medfortellere. Hun tok i bruk lekfulle gester som å bevege seg og gjøre til stemmen som om hun var julenissen. Hun komponerte historien med en enkel funksjonsrekke. Plottet ble satt i gang og

⁵⁹ Eller om man kjenner den gamle nissen godt: fra Drøbak eller Rovaniemi. Noen vil kjenne den gamle nissen på låven; den litt sinte gårdsnissen, andre de kristne legendene om den gavmilde St. Nicolaus. Kinoaktive mennesker vil også kjenne den coladrikkende julenissen som ankommer med en trailer fra Coca Cola Company.

⁶⁰ Se kapittel tre.

fortalt med en lav og intens stemme, slik regisserte hun en stigning i spenning. Samtalefortellingen hadde formmessige likhetstrekk med eventyrfortellingen (Gaasland, 1999; Propp, 1968). Måten hun fortalte på, med bruk av lav og tilgjort stemme og hvordan hun tok i bruk lekfulle gester, har klare likehetstrekk med tradisjonell fortellekunst (Jerstad, 2002; Thonsgaard, 1998). Dessuten var Marit i fiksjon, samtidig som hun plukket opp tråder som ble kastet ut av enkelte barn. Samtalefortellingen hadde store likhetstrekk med leken. Det var vekslinger mellom fiksjon og meta-kommentarer som utviklet fortellingen. En lese måte av samtalefortellingen er at de lekte sammen mens de fortalte. Å skape spenning på denne måten hadde klar relevans både for de voksne og barna i denne gruppen.

I analysene valgte jeg å følge et spor i forskningsdata som handlet om barns utforskning av det farlige og spennende. Dette kan relateres til begrepene trygghet og omsorg. I diskurser knyttet til konteksten ”barnehagen for de yngste” vil vi ofte finne disse sistnevnte begrepene. Mye av det pedagogiske utviklingsarbeidet og fokus i litteratur knyttet til denne aldersgruppen relaterer til barns sårbarhet ved overgangen fra hjemmet og barns behov for trygghet og omsorg. Omsorg og læring konnoterer også sterkt i slike diskurser. Oppmerksomheten har i stor grad vært knyttet til det området som handler om å bryte båndet til mor og starte det institusjonaliserte hverdagsliv (Allen, 2000; Sommer, 1997). Dette aktualiserer oppmerksomhet til områder som barns gråt når foreldre går, om overgangsobjekter og primærkontakter. Slike diskurser relaterer til et syn på barnet som sårbart. I de siste årene er det kommet en rekke jevnalderstudier fra denne aldersgruppen. I disse studiene skrives barns virksomheter fram som kompetente (Greve, 2006; Johansson, 2002; Lindahl, 1995; Løkken, 2000). Men noen av disse studiene skriver også om alvorlige livstemaer, konflikter og å være farlige sammen (Greve, 2006; Johansson, 1999; Sandvik, 2000). Dette samsvarer med tema jeg fant i de barneinitierte samtalefortellingene som jeg har beskrevet i 1., 2. og 3. artikkel.

Studien gir på ulike måter innblikk i noen barneperspektiver. For noen barn var det svært relevant å utforske spenningsfeltet mellom frykt og fryd. Dette trenger ikke stå i noen motsetning til at barnehagen skal være et trygt sted for barn eller at omsorg blir sett i sammenheng med læring. Det utfordret imidlertid en dominerende omsorgsdiskurs og en diskurs der barn blir betraktet som ”stamme” med spesifikke aldersdominerende trekk. At mine beskrivelser av de barna som aktualiserer utforskning, redsel og spenning hos Sander og Andreas, kan løftes fram. Disse guttene aktualiserte utforskning, redsel og spenning på ulike måter.

Barneinitierte og vokseninitierte samtalefortellinger – forutsetninger, likheter, variasjoner og motsetninger

Jeg har tidligere definert samtalefortellinger som en sjanger der både voksne og barn deltar. Den skapes i en forhandlings- og foreningsprosess og er en form for kontekstualisert og sosialt samtalefelleskap der innhold i barns hverdagsliv blir til. I et mylder av handlinger, ytringer og gester som utspant seg under måltider foran kameraet i Prøysenstua, var det noe som gjorde at en ytring forløste svar og det ble spunnet en fortellende tråd. Jeg vil nå på mer utdypende vis beskrive forutsetninger for samtalefortelling og hvordan slik fortelling blir til. På bakgrunn av dette vil jeg så drøfte didaktisk bruk av samtalefortellinger med små barn.

Forutsetninger for meningsskaping i samtalefortellinger

I fire artikler har jeg gitt beskrivelser og analyser av innhold og bruk av samtalefortellinger under måltider og sett dette i lys av barns tematiske virksomhet i lek. Her ble det tydelig at noen tema dominerte og at det var noen av barna som mer enn andre bidro til det meningsskapende innholdet. Hvordan kan dette forstås? Kan det ha med forventninger til samtalen å gjøre? Og har forventninger til samtalen sammenheng med sosiokulturelle forhold? Skaper innholdstema som finnes tilgjengelig forventninger om en fortsettelse? Forventer vi at de barna som pleier å bidra fortsetter å gjøre det?

Jeg vil trekke fram noen poenger som kom fram i samtaler med Frida, Birthe og Marit i en gruppesamtale i avslutningsfasen av feltarbeidet⁶¹. Da spurte jeg dem om hva de mente var forutsetningene for at slike samtaler oppsto ved måltider. De mente at det var avhengig av flere samtidige forhold. For det første måtte barna få en interesse for den voksnes initiativ. Så måtte den voksne forstå hva barnet sa når det tok initiativ. Det å forstå hva barnet sa, var også av betydning når barn fulgte opp og svarte på den voksnes initiativ. De nevnte også betydningen av foreldrenes fortellinger og informasjon om barnets opplevelser og erfaringer på hjemmearenaen. De pekte dermed både på relasjonelle og kontekstuelle sammenhenger. Pedagogenes kjennskap til barnas liv og de hendelser de er med på i hjemmets regi, kan gi tematiske innspill til de voksnes initiativer (Ødegaard, 1996; 1998; 2002). Mine tidligere studier viser til sammenhenger mellom personalets kjennskap til barns biografiske historier og deres muligheter til å gi barn deltakende handlingsrom. Det ble identifisert flere fortellinger i denne studien som kan peke i retning av en slik sammenheng. At de voksne i Prøysenstua hadde kjennskap til hvor enkelte av barna hadde vært på ferie, at mormor skulle komme besøk, at lillesøster skulle døpes og at barnet har hatt gjennombrudd i å lære seg å gå uten bleier, så ut til å utløse initiativer til

⁶¹ I tråd med etnografisk metode samlet jeg informasjon og feltnotater på varierende måter (Se kapittel fire).

samtale fra de voksne. At det er de samme barna som også tar initiativ til å fortelle, kan peke på at forventninger til deltakelse kan ha betydning. Dette kan være en mulig forklaring på at det mangler opptak av ytringer fra enkelte barn. Det fantes barn i Prøysenstua som i liten grad tok initiativer og gav svar.

Noen av fortellingene tok vendinger som overrasket de voksne. Et eksempel finner vi da førskolelæreren Marit hadde fått vite at Sander hadde gått uten bleier og bæsjet på do hjemme i helgen. Da inviterte hun ham til å dele denne seieren med de andre som satt rundt bordet. Det gjorde han også. Han fortalte at det skjedde både lørdag og søndag. Men da Marit foreslo at han kunne begynne å gå på do i barnehagen også, svarte Sander et bestemt nei⁶². Historien ble annerledes enn da forelderen til Sander fortalte dette til Marit i garderoben om morgenen. Situasjonen var en annen og sjangeren var en annen. Sander og Marit fortalte dette ved måltidet i barnehagen, i en sammenheng der flere barn lytter. Historien som Marit fikk overlevert i garderoben om morgenen, ble tatt i bruk som en historie med pedagogisk potensial passende for en samtale da de satt sammen for å spise. Sander fikk anledning til å fortelle om sin suksess som stor gutt uten bleie. Dette var læring i ønsket retning fra en voksens perspektiv. Ved at Marit foreslo at Sander også kunne gjøre dette i barnehagen, bidro hun med et nytt element i denne fortellingen. Sanders svar tilførte også noe nytt til fortellingen. Slik bidro de sammen til at historien ble en annen, selv om utgangspunktet var å gjenfortelle det forelderen hadde fortalt.

Personalet pekte også på situasjonens betydning. De beskrev da betydningen av at de "lander" i en hverdag der mye skjer parallelt, at det er ro rundt måltidet. De nevnte også at det var en forutsetning at de hadde beredskap for lytting, og at de faktisk hørte etter hva barnet sa. Disse betraktningene var sammenfallende med mine feltnotater. Voksnes engasjement i selve samtalen kunne se ut til å ha betydning. I 4. artikkel beskriver jeg da Marit gjør en vending i løpet av fortellingen. I samtalefortellingen om *Geitekillingen* blir det tydelig at Marit tolker Andreas ytringer i retning av at han ikke mener Prøysens geitekillings⁶³ fra boken de har arbeidet med i barnehagen, men at han referer til en ferieopplevelse. Disse situasjonelle forholdene er i tråd med, og kan forstås i sammenheng med, romslige kommunikasjonsmønstre (Bae 2004). Det kommunikasjonsmønsteret som Marit deltok med, kan illustrere romslighet for Andreas opplevelse. Samtidig kan denne samtalefortellingen illustrere at Marit kunne tolke hans opplevelse fordi hun hadde hørt foreldrenes versjon av feriefortellingen. Dette viser at det er mer enn romslighet som skaper forutsetninger for at små barn kan få anledning til å dele sine opplevelser i samtalefortellinger.

⁶² Denne samtalefortellingen refereres i 4. artikkel.

⁶³ Geitekillingen som kunne telle til ti (Prøysen & Berg, 1957).

Forholdet kan ytterligere illustreres ved hjelp av en samtalefortelling jeg har kalt *Å sove i Mamma sin seng*⁶⁴. Denne samtalefortellingen blir til en mandag etter en helg der Sander sin lillesøster er blitt døpt i kirken. Sander har nettopp fortalt om dåpen da han på ny tar initiativ til å fortelle. Han sier med alvorlig i stemmen:

Jeg vil ikke sove hjemme. Marit svarer: *Vil du ikke sove hjemme?* Hun høres svært overrasket ut og forsetter alvorlig og bestemt: *...men det må du gjøre!* Sander svarer et bestemt *nei!* Frida tar opp tråden: *Hvor vil du sove da? I sengen til mamma,* svarer Sander. Nå kommer Birthe inn i samtalen med et humoristisk skjær i tonefallet: *Næh, Tøysesander.* Marit fortsetter: *Skal du sove i mamma sin seng? Blir det ikke veldig trangt da?* Sander svarer: *På Tollef sin seng* (navnet på faren). Da kommer Andreas inn i samtalen: *Jeg sove mamma sin seng.* Marit svarer, også denne gangen med overrasket stemme: *Har du sovet i mamma sin seng?* Andreas svarer et bestemt *Ja.* Frida svarer med myndighet i stemmen, nå henvendt til Sander: *Du må jo sove i Sander sin seng!* Birthe fortsetter, også hun med oppdragende stemme: *Skal du sove i Tollef sin seng? Næ, store gutter!* Frida henvender seg til Ane og spør: *Hvor sover du da? I Ane sin seng?* Ane svarer: *Ja.* Frida forteller at hun sover i sin egen seng. Samtidig som Frida forteller dette til Ane, sier Birthe til Sander: *Du kan jo ha litt lys på, en liten nattlampe på, eller kanskje du ikke sover så godt med lys?* Samtalen slutter der.

Denne samtalefortellingen aktualiserer voksnes oppdragende innspill i samtalen. Disse kan karakteriseres som lite opplevelsesorienterte og dermed som trange kommunikasjonsmønstre (op.cit. 2004). Likevel lar flere barn seg engasjere av temaet. Birthe kombinerer en lekfull holdning med et sterkt oppdragende budskap: "Næ, Tøysesander". Når Frida spør: "Hvor vil du sove da?", bidrar hun til at fortellingen utvikles. Sander kommer til og sier hva han mente med at han ikke ville sove hjemme. Til tross for at flere av svarene fra de voksne i denne samtalefortellingen bærer preg av trange mønstre, var det en engasjerende kraft i temaet som bidro til at det ble en samtalefortelling.

Noen barn viste en pågående interesse, de "bare måtte fortelle". Jeg observerte at de voksne flere ganger tok initiativ til å invitere enkelte barn inn i samtaler. Likevel utviklet ikke alle slike initiativ seg til fortellinger. Men når de voksne ikke fikk svar av de barna de først henvendte seg til, lot de andre mer pågående barn slippe til. Men ikke alle initiativ fra de mer pågående barna ble støttet. Sander initierte for eksempel flere ganger: *Jeg var redd* uten at det ble fulgt opp med svar. Andre ganger observerte jeg at de voksne tolket kroppslige uttrykk som meningsytringer slik at de på bakgrunn av dette svarte med initierende ytringer. Jeg la også merke til "vil du være med så heng på"-fortellinger. En fortelling kunne se ut som den utløste en ny fortelling om samme tema. Fortellinger om bursdager kunne for eksempel være svar på en annen fortelling om en fødselsdag.

⁶⁴ Denne samtalefortellingen er ikke referert i noen av artiklene.

Denne studien viser at både barn og voksne tok mange initiativer til samtale i etterkant av ekskursjoner. Det å ha opplevd noe som skiller seg ut, ser ut til å bringe fram initiativer til samtalefortellinger. I etterkant av en tur på akvariet kom det mange fortellinger, initiert av både barn og voksne. Benjamin tok initiativ til å fortelle om seler som sprutet vann. Marit tok initiativ til å invitere Henrietta til å fortelle om det som skjedde da de ventet på bussen tilbake til barnehagen: Opplevelser som skiller seg ut som ekstra skremmende, overraskende eller gledesfulle er med å gi kraft til situasjonen. Dette drøftet jeg særlig i 1. artikkel. Dette er i tråd med det Bruner peker på når han skriver at biografier ofte skapes av episoder som skiller seg ut (Bruner, 1987; 1990;1996). Bruner referer i boken *Acts of Meaning* til et eksperiment utført av Lucariello. Målet var å finne ut hva som utløste narrativ aktivitet hos barn mellom fire og fem år. Lucariello fortalte en historie om en fødselsdag, enten som en standardfortelling om gaver og kaker og glede eller en antikanonisk fortelling om en fødselsdag uten gaver, kaker og glede. Det som utøste gjenfortellinger var de antikanoniske fortellingene (Bruner, 1990: 81/82).

For å forstå hva som skjer når en samtalefortelling skapes, vil jeg trekke fram betydningen av den svarende deltakelsen (ytringens addressivitet⁶⁵). Når det var slik i denne studien at mange fortellinger ble skapt i etterkant av en ekskursjon, kan det ha sammenheng med at ikke alle deltok på turen. De som ikke hadde vært med var potensielle svarere. Det fantes noen å fortelle *til*. Ved å dele gruppen opp, hadde de skapt potensielle svarere for fortellinger om opplevelser gjort på ekskursjoner. Igjen vil jeg trekke fram parallellen til overgangssituasjoner i barnehagen, når barnet kommer om morgenen og når barnet skal gå hjem om ettermiddagen. I disse situasjonene finnes et pedagogisk potensial. Barnet kan inviteres inn i samtalefortellinger om det som har hendt eller skal hende der foreldre og de voksne i barnehagen vekselvis er støttende svarere og initiativtakere.

Når en samtalefortelling skapes – en oppsummerende skisse over prosesserer

På bakgrunn av beskrivelsene over og med inspirasjon fra de teoretiske perspektiver som er skissert i siste del av kapittel tre, vil jeg nå gi en skisse over samvirkende prosesser. Skissen er en oppsummering av erfaringer og kan være et bidrag til å forstå hvordan en samtalefortelling blir til, hvordan narrativ meningsgsskaping skjer i komplekse situasjoner slik som i barnehagens kontekst. I et Bakhtinsk perspektiv kan man si at den som tar initiativ også er den som svarer. Han påpeker at: "Moreover, any speaker is himself a respondent to a greater or lesser degree. He is not, after all, the first speaker, the one who disturbs the eternal silence of the universe (Bakhtin,

⁶⁵ Se kapittel tre.

1986:69)”. På bakgrunn av dette foreslår jeg å bruke dynamiske begrep som initierende og svarende deltakere. Situasjonen og konteksten skaper forventninger til det som skal sies. I en strøm av tegn og ytringer i et samtalefelleskap skapes det en kraft som det kan spinnes narrative tråder av. Framstillingen kan vise hvordan de som snakker sammen handler intensjonelt i hver tur, og hvordan de har muligheter for nyskaping, mens de på samme tid er begrenset av en strøm av tidligere handlinger og ord. Barn og voksne deltar i et kontekstuellet handlingsrom. I dette handlingsrommet vil der være begrensninger; hva som er mulig å snakke om og på hvilken måte. Begrensningene er ikke script, skjema eller rammer, de ligger i flytende øyeblikk, i en strøm av mulige retninger, der hver retning bærer med seg fortid (Sawyer, 1997⁶⁶). Det er her et innhold kommer tilsyne og spiller seg ut. Jeg bruker samtalefortellingen *Flagget* fra 1. kapittel for å illustrere prosessen; deltakende handlingsrom i samtalefortellinger.

Situasjonen: oppstår på et bestemt historisk tidspunkt og på et bestemt sted og er dermed uløselig integrert med konteksten. Initiativer til å fortelle oppstår som en dynamisk kraft i situasjonen. Situasjonen rommer tiden mellom det som har skjedd før og det som skal til å skje, det sosiale samspillet mellom de menneskene som er til stede, stedet hvor de befinner seg og ulike tegn, både konkrete slik som artefakter og sanselige tegn som lukt, smak, lys og lyd.

I denne situasjonen står det en forsker bak et håndholdt kamera, mens et annet videokamera står på stativ. De andre som er til stede sitter rundt et bord. De spiser frokost. Det er karneval i barnehagen denne dagen, noe flere tegn gir bud om. De fleste har tatt på seg kostymer slik at de ser annerledes ut enn de pleier. Andreas har på en sjørøverhatt.

Konteksten: De som forteller har vært andre steder før og skal andre steder etterpå. Samtalefortellinger oppstår og spiller seg ut innenfor og integrert i sosiokulturelle rammer.

Denne fortellingen spiller seg ut under et måltid i en norsk barnehage i året 2004. De som sitter sammen har kjent hverandre en stund. Det har handlet mye om sjørøvere i denne barnehagen. Andreas har tatt flere initiativer til samtaler og lek om Kaptein Sabeltann før. Personalet og barna planla og gjennomførte en tid tilbake en sjørøverfest der alle barn og voksne deltok. Andreas foreldre har fortalt om ferieturen til Kristiansand dyrepark, der Andreas første gang møtte Kaptein Sabeltann, siden har han møtt

⁶⁶ Denne skissen er inspirert av Sawyers (1997) modell for improvisasjon i lekekonversasjoner. Men jeg tar hensyn til mine empiriske erfaringer og gjør mine tolkninger av Bakhtin. Jeg legger til og skriver om der jeg synes hans begreper svever og er vanskelig å gripe. Det er også begrunnelsen for å konkretisere skissen med utgangspunkt i samtalefortellingen *Flagget*. For lesere som ønsker å se min skisse opp mot Sawyers modell kan se spesifikt på s. 46 – 51 i op. cit. 1997.

fortellingen gjennom spin-offprodukter. Andreas mor har fortalt til Marit at sjørøverflagget er ødelagt.

Initierende deltakelse: Mennesker ytrer seg i en strøm av kroppslige og verbale tegn. Disse ytringene kan føre i ulike retninger. Noen av dem dør hen. Om en ytring blir plukket opp, vil ytringen bli initierende. Det ligger et taleprosjekt i initiativet. Den som får anledning til å ta initiativ til å fortelle, vil fortelle noe til noen. Den som forteller har en fortid. De ytringene hun/han tar i bruk har andre brukt før. De har estetiske kjennetegn som tempo, styrke, takt, mimikk og bevegelser.

I samtalefortellingen *Flagget* er det Andreas som tar initiativ til å fortelle. Hans initierende ytring er: "Jeg Sabeltann". Denne ytringen kunne ført i ulike retninger, og den kunne ha dødd hen. I så fall ville det ikke blitt en samtalefortelling som ble kalt for *Flagget*. Han foreslår roller til andre barn innenfor rammene av denne sjørøverfortellingen. Slik er prosjekt hans med ytringene klar. Han vil snakke om/leke sjørøvere. Andreas har en fortid som "sjørøver". Han har lekt det før. Han har sett filmer og hørt på CDer. De ytringene han tar i bruk i samtalen/leken har andre brukt før, på måter som inngår i ytringens estetikk. Han ytrer seg med myndighet.

Svarende deltakelse: Den som svarer vil ofte bidra til at den som tok initiativet kan få realisere sitt prosjekt med fortellingen, men også det motsatte kan skje. Den som tar opp tråden kan ha sin egen agenda. Motsetninger kan komme fram. Uenigheter om hva fortellingen skal handle om oppstår i møte mellom ulike og motsetningsfulle stemmer. Den som svarer har en potensiell mulighet til å endre eller stoppe fortellingen. De svarende ytringene har estetiske kjennetegn.

I denne fortellingen er det Marit som tar opp tråden ved å foreslå assistenten Birthe som sjørøveren Langemann. Hun bidrar på denne måten til at Andreas får realisert sitt prosjekt med ytringene. Det framkommer motsetninger og ambivalens til sjørøverleken fra Marit, og senere svarer Andreas ved å legge hånden sin på Marit sin hånd og framsette sitt ønske om å få laget et nytt flagg. Det siste gjør han med mild myndighet.

Forventningene til innholdet: De som snakker sammen, vil ha forventninger til samtalen på bakgrunn av tegn og markører i situasjonen og konteksten. Dette skaper forventninger til innholdet og sjangeren.

I denne fortellingen samtales det om sjørøverflagg; om at Andreas har flagg hjemme, om hvorfor mamma har ødelagt det og om hvorvidt førskolelæreren vil lage et nytt. De barna og de voksne som snakker sammen her har snakket om dette på samme måte og på samme sted før.

Kollektivtviskapede krefter: Prosessen der fortellingens innhold blir til vil være mangfoldig og motsetningsfull fordi hvert individ vil kunne ha

variasjoner av forståelser av hva som er verd å snakke om. Likevel kan det se ut til at vi i fortellinger særlig finner følelser og plot som skiller seg ut som spesielle. Det skapende/improvisatoriske element kommer til syne med en kraft fra førfønmelser som kan komme fordi de har vært sammen før.

Barn og voksne i barnehagen har fortalt hverandre om noe som har skjedd med dem og noe som skal skje. De har vært i de samme lokalene når de snakker sammen. Måltider blir gjennomført som en rutine som inkluderer samtale og samtalefortellinger. De som deltar kan ha varierende forståelse av hva dette handler om/skal handle om. I denne variasjonen ligger det en spenning som driver deltakerne til å utvikle fortellingen.

Skapende elementer: Meningspotensialet forandres ved hver tur. I situasjonen ligger det skapende, improvisatoriske elementer. Mellom hver tur finnes en potensiell mulighet til noe skapende, noe som ikke er en gjentakelse av det som har vært sagt før.

Samtalefortellingen *Flagget* tematiserer sjørøvere. Det var flere slike i datamaterialet, men ikke andre som handlet om flagget som var ødelagt og som skulle lages på nytt.

Barn og voksne – hva forente og hva skilte dem?

Generasjonsdimensjonen blir i denne avhandlingen aktualisert på den måten at det som analyseres er barneinitierte og vokseninitierte samtalefortellinger. Her vil jeg nevne at jeg har gjennomført studien med en tvil om det analytiske grepet med å dele opp i barneinitierte - og vokseninitierte samtalefortellinger ville vise seg å være produktivt. Ville det kunne forsvares å skape en dikotomi? Ville jeg produsere unødvendige forskjeller? Når jeg har endt opp med å beholde det analytiske grepet henger det sammen med at jeg fikk øye på, etter min mening, interessante nyanser. Det ble funnet både likheter og forskjeller i hva de to gruppene fant det relevant å snakke om, i hvordan de brukte samtalefortellingene og hva de brukte dem til. Ved å omtale barn som ”barn” og voksne som ”voksne” understrekes forskjeller mellom dem som mennesker ved å referere til generasjon⁶⁷.

At forskjeller i alder/generasjon også har betydning for barna selv, ser jeg i noen av samtalefortellingene som handlet om fødselsdager. Slike feiringer representerer høydepunkter som det samtales om. I materialet finnes det samtaler om fødselsdager som skal komme, forventninger bygges opp, og det snakkes om feiringer som har vært. Eva Gulløv peker på at aldersdiskursen er så dominerende at både hun som forsker, barnehagen som institusjon og barna selv, er preget av dette (Gulløv, 1999). At forskere tar alder alvorlig er også bakgrunnen for at aldersmarkeringer står bak barnas navn i eksempler.

⁶⁷ Se kapittel tre.

Ved å studere innhold i barns initiativer til å fortelle og de prosesser som driver dem, er det mulig å få øye på hvordan noen ”små barn” og noen ”store voksne” trigges av livets alvor og av spenning. Andre barn og andre voksne vil være mer trygghetssøkende. Slik er barn og voksne både innbyrdes like og forskjellige. Når jeg i denne studien har gjort et poeng av om samtalefortellingene kommer fra et barn eller fra en voksen, har jeg gjort det tydelig at det faktisk er en forskjell mellom barn og voksne, men på samme tid har jeg gjort det synlig ved eksempler at barn og voksne har likheter mellom seg som ikke handler om alder eller generasjon.

Denne studien viser at noen barn søker spenning, slik som noen voksne gjør det, noen voksne har en lekende humoristisk væremåte, slik som noen barn har. Noen barn har et alvor, en dedikasjon og alvorlig konsentrasjon i en lekfull aktivitet, som noen voksne har det.

Analysen av de barneinitierte samtalefortellingene i 1. artikkel viste et alvor. De barna som tok initiativ til å fortelle, trakk fram alvorlige livstema. På samme måte som voksne kan finne det verd å snakke om savn, sinne, redsel og lyst, gjorde altså barna i Prøysenstua også det. Andre kjennetegn ved disse samtalefortellingene var at de handlet om høydepunktsopplevelser som fødselsdager, ferieopplevelser og besøk av besteforeldre. Lignende fortellinger burde kunne gjenkjennes i voksnes fortellinger i sosiale sammenhenger.

Mens de barneinitierte samtalefortellingene tematiserte alvorlige livstema og livsbegivenheter, som samsvarer med det som kjennetegner voksnes fortellinger (Bruner, 1987; Bruner, 1996), var det som skilte dem hvordan de to gruppene *brakte* samtalefortellingene. Mens barna brukte samtalefortellingene til å betro seg om disse temaene til de voksne i barnehagen, brukte de voksne samtalefortellingene til å støtte barna i sine betroelser til dem. De voksne brukte også samtalefortellingene til å lede på varierende måter, noen ganger eksplisitt, som når de forberedte barna på fortellende vis om noe som skulle skje, andre ganger implisitt på en lekfull måte eller ved å minne barn på hva de selv har bestemt. Dette er beskrevet i 1. og 4. artikkel.

I løpet av feltarbeidet var det også to tema knyttet til to ulike mannsfigurer som opptok barn og voksne, nemlig julenisser og sjørøvere. Det var de voksne som presenterte julenissefortellinger for dem. Det så ut til å være svært relevant for barna. Dette kan skyldes den lekfullhet dette ble gjort med og at det fulgte en spenningens estetikk med disse fortellingene. Det var derimot barn som presenterte sjørøvere for de voksne. Barna brukte de samme estetiske virkemidler i sin bruk av sjørøvertemaet, som de voksne gjorde det med julenisser. Selv om julenisser og sjørøvere var to ulike innholdsmessige tema, fantes det altså en lekfull estetikk som gjorde at voksne og barn ble forent i de to temaene.

2. og 3. artikkel folder ut likheter og ulikheter mellom voksnes og barns lekfullhet. Det synes å være et humoristisk preg over de voksnes deltakelse i mange av samtalefortellingene. De kunne ta del i fiksjonen som barna inviterte til, og de kunne selv initiere til fiksjon. Noen ganger fikk dette form av lekfulle kommentarer som støttet barnas fiksjon, andre ganger som skulde oppdragende kommentarer som når Birthe sier: *Nå må du skynde deg å spise det forreste du kan* som svar til Andreas som ser sjørøverne komme under måltidet. Andreas lekfulle deltakelse var derimot preget av å være i fiksjon med hele kroppen, med en alvorlig intensitet.

Det ble også tydelig at det var innbyrdes forskjeller mellom barn og mellom voksne. Forskjellene mellom barna ble veldig tydelige. Sander og Andreas var aktive deltakere i samtaler rundt måltidet i Prøysenstua. Slik var de like. Sander var den som initierte de fleste samtalefortellingene. Andreas den som initierte den lengste. I sjørøverleken trivdes Sander best med litt avstand. Han ville gjerne være i samme rommet som "Sabeltannmusikken" når den sto på. Mens Andreas, Lucas, Ane og Benjamin danset sverd dansen, holdt Sander seg i utkanten av dansekampscenen. Han tematiserte redsel i mange av de samtaleinitiativene han tok. Han ville fortelle om de gangene han hadde vært redd. Andreas måter å tematisere (blant annet) redsel på er utførlig beskrevet i to artikler. Dette viser forskjeller mellom dem. De to jevngamle jentene Henrietta og Ane var aktivt med i lek. Ane var ofte sammen med guttene, også i sjørøverleken, mens Henrietta holdt seg i periferien av de voldsomme lekene. Dette indikerer at også de to jentene var ulike med hensyn til hvordan de forholdt seg til Kaptein Sabeltannleken.

Også blant de voksne kunne det identifiseres innbyrdes likheter og forskjeller i deltakelse. De deltok alle i å skape det jeg vil kalle en lun humor. Dette så ut til å være en del av deres felles kulturelle praksis. Når det gjaldt deltakelse i samtalefortellingene, var Marit den som deltok i de fleste. Hun bidro også i flere tilfeller til å utvide samtalefortellingene, til å hente opp narrative tråder som så ut til å ville brytes. Hennes posisjon som utdannet leder og ansvarlig og/eller hennes erfaring og kunnskaper om samtaler og språk, kan forklare hennes praksis.

Disse observasjonene og beskrivelsene folder ut hvordan menneskelige handlinger må forstås ut fra sosial og situasjonell praksis, framfor ut fra dikotome og essensialistiske forståelser av generasjon og biologisk kjønn. Å være "barn" og å være "voksen" sammen i barnehage, er bare en av mange relasjonelle faktorer.

Variasjoner i hva barn retter sin oppmerksomhet mot i barnehagen, representerer en utfordring til pedagoger både når det gjelder å skape felles fokus og når det gjelder å gi alle barn erfaring med deltakelse og

medvirkning. Oppsummerende kan det sies at denne studien bidrar til å identifisere og beskrive barns deltakende handlingsrom i samtalefortellinger.

Pedagogisk potensial i barneinitierte samtalefortellinger

Når barn tar initiativ til samtale, har de en intensjon med ytringen (Bruner, 1990). Denne intensjonen er interessant i et perspektiv der pedagoger skal samhandle med barn. Men initiativet må sees i relasjon til den som svarer, altså den voksne. Barna vil tilpasse ytringen til den de henvender seg til (jf. Bakhtins (1986) begrep addressivitet). Barn vil altså kunne bruke samtalefortellinger til å fortelle om noe som har relevans for dem. Slike hverdagsfortellinger er laget på grunnlag av biografiske hendelser (Bruner, 1987). Hvordan voksne tar i mot dette og støtter barnas videre fortelling, har betydning for om barnas intensjoner og hensikter blir ivaretatt. Her kan en se paralleller til dialektisk relasjonsteori, som også peker på hvordan partene i en dialog skaper forutsetninger for hverandre i samtalen (Bae, 2004).

I Bakhtinsk terminologi kan det som ser ut som dialog, i realiteten være en monolog, ved at en av deltakerne i samtalefortellingen tar styring over innholdet (Bakhtin & Slaattelid, 1998). Til tross for en slik problematisering vil jeg argumentere for at kategorien barneinitierte samtalefortellinger rommer et potensial i arbeidet med medvirkning for yngre barn. Dette må, slik jeg ser det, sees i sammenheng med de situasjoner og kontekster som samtaler spilles ut i. Jeg har i drøftingen pekt på betydningen av at pedagoger kjenner til andre arenaer og kontekster som barn lever i. Om barneinitierte samtalefortellinger skal kunne fungere som redskap for barns medvirkning, kreves det kjennskap til barns liv i vid forstand. Pedagoger som arbeider på en måte der de skaffer seg kunnskap om barns liv utover livet i barnehagen vil ved hjelp av samtalefortellinger kunne identifisere hva som har relevans for ulike barn. Dette kan inngå i planlegging, praktisk arbeid og vurdering. Det er en pedagogisk utfordring å være oppmerksom på initiativene, både de tydelige og de svakere signaler og tegn fra barn.

I den grad barneinitierte samtalefortellinger utfordrer voksens autoritet, kan slike samtaler romme potensiale til å gi barn handlingsrom. Men i tråd med avhandlingens drøfting, kan det å gi enkelte barn handlingsrom gjøre barn til autoriteter over andre barn. Slik handler det om stadig forflytning av autoritetsposisjoner. I et slikt perspektiv blir den voksnes oppgaver knyttet til stadige forsøk på å fordele slike maktposisjoner mellom deltakerne. Innenfor rammene av en pedagogisk institusjon unnslipper ikke pedagogen ansvar og forpliktelser.

Pedagogisk potensial i vokseninitierte samtalefortellinger

Vokseninitierte samtalefortellinger kan også være et redskap for barns medvirkning dersom de blir brukt som rekonstruksjoner av fortellinger fra

barns liv i tråd med barns opplevelser av hendelsene. Når mennesker som behersker talespråket rekonstruerer andre menneskers hendelser, konstrueres hukommelse og livshistorier bygges. Dette innebærer inntreden i et minifelt som kan sammenlignes med biografiskrivning (Bruner, 1987; 1990; 1996; 2002; Engel, 1995; Clausen, m.fl. 1998 ; Ødegaard, 1998). Sannheten om det som har hendt kan bygges på ulike måter og kaller dermed på etisk og pedagogisk ettertanke. Den som behersker og bruker fortellinger har makt til å sette dagsorden, til å være medskapende i identitetskonstruksjoner og til å definere hva som er verd å snakke om på hvilke måter. Fortellinger kan forføre og manipulere. Likevel vil jeg argumentere for en pedagogisk målrettet bruk av vokseninitierte samtalefortellinger.

Samtalefortellinger er, som jeg nevnte innledningsvis ikke en pedagogisk oppfinnelse, det er en eksisterende sjanger som hører hjemme i hverdagspråket. Sjangeren kan være til glede og passe i arbeidet med de yngste barna i barnehagen. Vokseninitierte samtalefortellinger stimulerer barns språk, deres hukommelse og abstrakt tenkning. Sjangeren kan brukes for å samle barns oppmerksomhet om et felles tema med utgangspunkt i en episodisk hendelse, eller for å innlemme barn i felleskapsopplevelser som handler om å rekonstruere noe enkeltbarn eller barnegruppen har opplevd eller skal oppleve.

Denne studien identifiserte åtte ulike måter de voksne brukte samtalefortellinger på. Det handlet om ulike måter å rette oppmerksomheten ut over måltidet her og nå. De åtte måtene var knyttet til å lære, til å gi og få informasjon, til å oppdra og til å skape forventning. Her vil jeg gripe tak i den siste variasjonen i typologien, den det bare var en eneste av i materialet; *Da Marit møtte julenissen*. Slik Marit brukte fiksjon i fortellingen skapte det felles oppmerksomhet og gjorde at barna fulgte med i fortellingen. Å dra barn med i fantasisamtaler kan selvsagt gjøres for lekens og fantasiopplevelsens egen skyld. Det kan også gjøres samtidig som pedagogen formidler eller retter oppmerksomheten mot et innhold hun ønsker å formidle.

I skolesammenheng er noe lignende utforsket av Kieran Egan som presenterer en eventyrmodell for undervisning i fagområder som samfunns-kunnskap, matematikk, språkfag og naturfag for småskoletrinnet (Egan, 2003). Brownwyn Davies har vist hvordan hun har arbeidet med å endre tilvante forestillinger knyttet til kjønn gjennom barnelitteratur der prinsessen framstilles som en karakter som bryter med tilvante prinsesseforestillinger (Davies, 2003). På lignende måter arbeider Vivian Gussin Paley med barnelitteratur, barns fortellinger og drama (for eksempel Paley, 2002). Jeg vil støtte meg til disse når jeg argumenterer for at pedagoger parallelt med å gi barn deltakende handlingsrom også selv må ta grep for å gripe.

For de yngste aldersgrupper kan samtalefortellinger ha et slikt pedagogisk potensial, noe denne avhandlingen har utforsket. Jeg vil illustrere dette ytterligere gjennom et eksempel fra barnelitteraturen. Som ingress til dette kapittelet er det et utdrag fra Gunilla Bergströms bok *Mera monster Alfons*⁶⁸. Det var starten på en lang samtalefortelling mellom Albert og en liten gutt som blir kalt for Nurket. Albert fortsetter: ”Skal jeg fortelle om det store GRU-MONSTERET?” ”Jaa!” roper Nurket. Og boken fortsetter med hvordan Albert møter Nurkets interesse for ”hemske” (”skummelt”) med en fantasihistorie han finner opp der og da. I denne boken illustrerer forfatteren en innsikt som faller sammen med innsikten jeg fant gjennom analysene av de barneinitierte samtalefortellingene og spesielt i den vokseninitierte fortellingen om *Da Marit møtte julenissen*, der Marit bruker samtalefortellingen på lignende måter som Bergström lar Albert gjøre det.

⁶⁸ Norsk oversettelse kom i 2001; *Albert sitter barnevakt*.

KAPITTEL 6

OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE

Ved veis ende vil jeg oppsummerende si noe om hva innsikter fra denne avhandlingen kan bidra med og hvilke muligheter jeg ser for nye prosjekter. Hvordan kan resultatene fra mine studier bringes tilbake slik at de kan få en betydning for videre kunnskapsbygging?

Gjennom avhandlingen om barns og voksnes felles meningsskaping har jeg gitt beskrivelser og reist spørsmål knyttet til det kulturelle innholdet i hverdagslivet i barnehagen. Jeg har, med ulike teoretiske innfalsvinkler og på bakgrunn av forskningsdata, beskrevet meningsskaping, innhold og bruk av samtalefortellinger. Jeg har skissert hvordan en samtalefortelling blir til i et komplekst samspill av mange faktorer, der kulturell kontekst er innvevd i meningsskapende prosesser. Til slutt har jeg drøftet pedagogisk potensial der små barns medvirkning aktualiseres og knyttes opp mot barneinitierte samtalefortellinger, og der voksnes pedagogiske mandat knyttes opp til vokseninitierte samtalefortellinger.

Studiene av barns og voksnes felles meningsskaping har resultert i at dikotome forestillinger er nyansert, utfordret og skapt i artiklene og i avhandlingsteksten. Noen av de motsetningspar stemmene beveger seg mellom er:

- Å være barn og være voksen
- Barnet forstått som sårbart og som motstandsdyktig
- Å være forskersubjekt og å være forskningens objekt
- Maskuliniteter og feminiteter
- Tradisjonskultur og populærkultur
- Lek og læring
- Frykt og fryd
- Alvorlig lekfullhet og humoristisk lekfullhet

Avhandlingen har beskrevet og illustrert hvordan barn og voksne i fortellinger om noe som har skjedd dem eller som skal skje, deltar i å reprodusere kulturskapte forståelser og ideologier, så vel som å skape kreative

betydninger. Fokus og arenaen for forskningen har vært hverdagslivets innhold og prosesser i barnehagen. Forskningsspørsmålene var åpne. De fokuserte ikke et forhåndsbestemt innhold. Det var forskningsdesignet, analyser av barns og voksnes narrative meningsskaping, som virket strukturerende på beskrivelsene og kunnskapen jeg som forsker kunne skrive fram.

Livet i barnehagen er mangfoldig, og denne studien produserer kunnskap som er analytisk, tolkende, beskrivende, nyanserik og drøftende. Casemetodikk har vært inspirerende i arbeidet med forskningsdata. Jeg valgte å støtte meg til interdisiplinære perspektiver. Med en slik eklektisk tilnærming risikerer jeg å behandle de enkelte disipliner overfladisk. Likevel vil jeg argumentere for at en slik forskningstilnærming har gjort det mulig å gi beskrivelser og reise spørsmål om aktuelle aspekter knyttet til barns og voksnes felles meningsskaping og barnehagens innhold, som kan bidra til kunnskap innenfor forskningsfeltet praksisrettet barnehageforskning.

Samtalefortellinger inkluderer yngre barns verbale meningsskaping. Avhandlingen har bidratt med beskrivelser av hvordan små barn kan uttrykke seg og vise hva som har relevans for dem. De viser oppmerksomhet ved blick og ved kroppslig å nærme seg ting, steder og mennesker de vil utforske. Å føre samtaler, å uttrykke seg med lyder og ord, blir etter hvert som barnet vokser inn i småbarnsalderen, aktualisert for dem. Det skjer ved at barna tar initiativ til og blir invitert med i samtaler og fortellinger. Slik kan vi nærme oss en forståelse av hva som har relevans for dem og hvordan de skaper mening i møtet med verden rundt seg. Studiens forskningsdata beskrev et alvor i barneinitierte samtalefortellinger. En alvorlig lekfullhet ble et karakteristikum. Temaet overlevelse og spenningsfeltet mellom frykt og fryd så ut til å være av særlig relevans for de barna som deltok i samtalefortellingene. Barna brukte samtalefortellingssjangeren til å løfte fram og utforske problematiske sider ved livet.

Noen av de ni barna i Prøysenstua tok i bruk språket som redskap for å uttrykke seg og for å dele fortellinger om tema og handlinger som var aktuelle for dem. De tok også i bruk kulturens fortellinger, de fortellinger som var gjort tilgjengelig for dem, enten gjennom de voksnes fortellinger eller gjennom fortellingsopplevelser fra film og temaparkturer. Noen barns bruk av voksne fiksjonsfigurer som julenissen og sjørøvere kan peke på at disse barnas sosiale praksis knytter dem til bruk av voksne mannsfigurer. Gjennom lek tok de i bruk et felleskap med andre menn. Avhandlingen har også beskrevet felleskap mellom voksne og barn knyttet til et tema som julenisser. I kontrast til dette ble et tema som sjørøvere møtt med ambivalens fra de voksne og utforsket med engasjement fra noen av barna. Beskrivelser av lek og samtalefortellinger viste at alvorlige livstema har relevans for både voksne og barn. Men i Prøysenstua barnehage brukte barn og voksne samtalefortellinger på ulike måter. De voksne hadde et register med åtte ulike

variasjoner av måter å bruke samtalefortellinger på, mens barna formidlet høydepunkter, gjerne med et alvorlig skjær.

Barns medvirkning er beskrevet og problematisert gjennom en samtalefortelling; *Kaptein Andreas og hans mannskap*. Eksempelet viser hvordan en gutt på repeterende og varierende måter tar i bruk et leketema. Med en metafor kalt *Kaptein Andreas seilas* har jeg foldet ut hvordan Andreas seriøse lekfullhet, hans gjentatte initiativer til lek og samtaler både med andre barn og med voksne ble hans forhandlingskort, hans innflytelse på barnehagens innhold. To av artiklene gir beskrivelser av hvordan personalet går fra en ignoreringspraksis til en inkluderingspraksis i forhold til medieinspirert lek og samtaler.

Begrepet *deltakende handlingsrom* er foreslått som et begrep som kan romme barns deltakende medvirkning innenfor strukturer og rammer som samtaler gir i barnehagen. Beskrivelsene og analysene knyttet til de barneinitierte samtalefortellinger kan ha didaktisk relevans for pedagoger i barnehage. Gjennom å åpne opp for en beredskap for narrativ meningsskaping har pedagoger en konkret inngang til å forstå hva som har relevans for små barn. Slik kan barneinitierte samtalefortellinger danne utgangspunkt for videre studier både som metode for å forsøke å fange og gi beskrivelser på hva som har relevans for barn, som et bidrag i videre kunnskapsbygging i forskning og som kunnskapsbyggende i barnehagepraksis.

Analysen av de vokseninitierte samtalefortellingene gir beskrivelser av pedagogiske diskurser i en norsk barnehage; som for eksempler at pedagoger er barnesentrert i samtaler med barn, at de er opptatt av at det enkelte barnet og sensitive for barnets intensjoner i deltakelsen. Analysen viser også eksempler på felleskapsbyggende engasjert fortellerpraksis, der flere barns deltakelse blir inkludert og gitt høy verdi.

Jeg har gjennom drøftinger av komparative studier vist at det er kulturforskjeller med hensyn til hvordan samtaler blir brukt. Også mine beskrivelser viser at verbalt sterke og lekesterke barn lett får dominans over innholdet. Det peker både på pedagogiske og forskningsmessige utfordringer. Samtaler kan bare sees som en av flere innganger til barns perspektiver og medbestemmelse.

Generasjonsdimensjonen har hatt betydning for struktureringen av forskningsdata. Jeg har studert barneinitierte samtalefortellinger og vokseninitierte samtalefortellinger hver for seg og sammen. Ved å gjøre dette analytiske grepet har jeg gjort det mulig å utfordre og/eller bekrefte likheter og forskjeller mellom det å være barn og det å være voksen med hensyn til valg av tematisk innhold og måter å fortelle på. Jeg har tatt det for gitt at det finnes forskjeller. Voksne mennesker har gjort flere erfaringer enn barn. De voksne som arbeider i barnehage er dessuten gitt en rolle med pedagogisk

samfunnsmandat gjennom sin forpliktelse overfor barnehageloven. Denne voksenrollen innebærer et ansvar for å skape gode vilkår for opplevelser og læring innen institusjonens rammer.

Det hadde vært interessant å gjøre studier med tilnærmet samme design i en større sammenheng. Hvilket innhold har relevans for pedagoger; hva er for eksempel den innholdsmessige kanon i norske eller nordiske barnehager? Det er mange ugjorte forskingsoppgaver knyttet til barnehagens innhold. I videre studier av innholdet i fortellinger eller i barnehagens praksis ser jeg det nå som inspirerende å betrakte barnehagen som danningsarena (Biesta, 2002).

Siden dette er en etnografisk casestudie, der designet innebærer å lete etter narrative tema, i lek og i samtalefortellinger, er en del av resultatene beskrivelser av levd liv. Om beskrivelsene skal ha ringvirkninger avhenger det av om de oppfattes som gjenkjennbare og interessante av leseren og av andre forskere. Hvor langt mine analyser og beskrivelser rekker, handler om i hvilken grad beskrivelsene, tolkningene og konklusjonene er overbevisende. Casestudier kan generere metaforer som er gjenkjennbare og kan være inspirerende for videre forskning (Flyvbjerg, 2003). Som jeg skriver i kapittel fire vil framtiden kunne si noe om tyngden av denne studien.

Jeg har beskrevet hvordan skriving av artikler gjorde det nødvendig å velge bort empiriske beskrivelser. Min empiri viste meg flere interessante spor enn de jeg valgte å forfølge til artikkeltekster. Ytterligere beskrivelser og analyser er blitt presentert i denne omsluttende kappen. Likevel finnes det flere spor å forfølge. Et spor leder til en re-analyse av de vokseninitierte samtalefortellingene: Hvilke steder referer innholdet til? Mange av fortellingene synes å handle om hendelser som refererte til steder utenfor barnehagens arealer. Det synes å være en opphopning i de voksnes initiativer i etterkant av ekskursjoner. Å gjøre gjenbruk av forskningsdata vil kunne gi muligheter til på utdypende vis si noe om didaktiske implikasjoner og ytterligere utfordre småbarnsdiskursen knyttet til trygghet. Verden utenfor barnehagen synes å ha relevans også for de yngste barna. Det kan ligge et mulig forskningsbidrag og et pedagogisk potensial her. Om det er slik at opplevelser som bryter med dagliglivets opplevelser gjør at voksne og barn motiveres til å fortelle og dele erfaringer, kan det utfordre barnehagepraksis til større grad av variasjon, brudd med tilvante erfaringer og opplevelser som gjør inntrykk. Dette kan også relateres til språkstimulering. Ekskursjoner ser ut til å berike språkmiljøet.

Et annet spor leder til å gjøre en re-analyse av de samtalefortellingene som handlet om julenissen. Barna og de voksne synes å møtes i et felleskap om julenisser. På varierende formmessige måter taes julenisser i bruk. Slike beskrivelser kan ved første øyekast se søte og uskyldige ut, men de kan også brukes til å se på implisitte ideologier i bruk av en arketype som julenissen?

Hvilke måter å være menneske og mann på blir tatt i bruk i Prøysenstua barnehage? Jeg ser også muligheter i forskningsdata til å beskrive hvordan Sander forholdt seg til redsel for å kunne bidra til å nyansere stereotype forestillinger om små gutter som viltre og aggressive. Jeg håper mine beskrivelser av Andreas ikke blir lest som bekreftelser på slike forestillinger. Jeg håper beskrivelsene av hvordan Andreas varierte mellom å være liten og redd som når han så sjørøverne kommer kan være et bidrag til hvordan pedagoger betrakter og ser små gutter som tar i bruk populærkulturens stereotype maskuline figurer. At jeg har framstilt ham som en innflytelsesrik gutt, oppsto på bakgrunn av pedagogenes skifte i holdning til Kaptein Sabeltann leken i løpet av feltarbeidet. En mer systematisk observasjon av alle barnas handlinger og de voksnes tilsvarende, ville kunne vist et annet bilde. Andre barn i Prøysenstua kan ha fått medvirke på andre områder uten at dette er blitt fanget opp i mine beskrivelser.

Samtalefortellinger har et klart didaktisk potensial for å bli kjent med hva som har relevans for barn og for å utvide barns verden. Ved at språket blir brukt utvidende og initierende i samtalefortellingssjangeren blir barn innleiret i språk og kultur.

Ved å se barnehagens som en kulturell dannelses- og læringsarena i tråd med intensjonene i denne avhandlingen, kan barnehagen studeres som en arena for motsetninger, brytninger og forhandling om betydning av innhold. Barnehagepraksis spiller seg ut mellom lokalkultur, global kultur, barns og voksnes initiativer og praksis og ved sine artefakter og steder og kulturarenaer de tar i bruk. Målet med avhandlingen var å bidra til å skape et komplekst bilde barns og voksnes meningsskaping i barnehagen. Målet var også å forfølge menneskelige spor ved hjelp av genuint menneskelige uttrykksmåter; fortellinger. Samtalefortellinger fra Prøysenstua handlet om livet selv, ja sagt med Bruner (1987) så imiterer fortellinger livet slik som livet imiterer fortellinger.

SUMMARY

Introduction

This thesis is based upon an ethnographic case study, from which empirical examples have been selected to reveal the gradual unfolding of child-initiated as well as teacher-initiated co-narratives in co-narrations during mealtimes. My research agenda has been to study preschool content and processes through narrative meaning-making. Descriptions concerning what children find relevant to talk about and how this can be met with adult ambivalence has been analysed and discussed. The perspective taken in studying classroom meanings and didactical practices focuses on meaning-making as a learning process and considers it to be complex rather than fixed. When teachers take the initiative to talk with children during everyday activities in preschool, they choose certain topics. This implies that some subjects are made meaningful and relevant to talk about, while others are ignored and silenced. Through such narrative practices children are inscribed with cultural values. They learn language, and at the same time they make meaning and find out what is worth talking about.

Aim and research questions

The general aim of this thesis was to study preschools for the youngest children as cultural and culture-generating forum. More specifically, I wanted to study as well as describe the creation of meaning in co-narratives, in order to explore their pedagogical potential. My intentions were also to raise questions for practitioners as well as for researchers. There lies a methodological aspiration, as well as a pedagogical for an innovative approach to children's meaning-making processes in structuring the co-narrative analysis in child-initiated and teacher-initiated co-narratives. Four articles illustrate the aims from different angles.

The overriding research question is: *What characterises children's and adults' joint meaning-making in co-narratives?* This question will be answered with the help of three more specific questions:

- How is meaning created in co-narratives between adults and children?
- What happens and what content is created when children take the initiative to start a co-narrative?

- What happens and what content is created when adults take the initiative to start a co-narrative?

Field and background

This thesis contributes to the field of research known as Early Childhood Education (ECE). While attention is drawn primarily to Scandinavian observational studies on preschool practices, studies from English-speaking countries are also mentioned. In the Scandinavian countries, many children between the ages of one to three years attend preschools. Nevertheless, little is known about young children's everyday life in preschools and about what it is that characterises their meaning-making and learning. Both in Scandinavia and elsewhere, few studies have been conducted on the youngest preschool children. In an international context, there are few countries where children in this age group attend preschool. Studies that could provide knowledge and insight into life as it can be perceived by one to three-year olds would therefore be of international interest.

The cross-disciplinary nature of this study means that it has many features in common with other types of study. In terms of genre, co-narratives have many similarities with dialogues between adults and children, both metacognitive (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) and language development studies focusing on children's narrative development (Aukrust, 2005; Nelsson, 1989; 1996; Miller, Mintz, Hoogotstra, Fung & Potts, 1992; Ochs & Capps, 2001). It also has similarities with micro-oriented research on child and childhood and studies on early childhood education (Bae, 1994; Corsaro, 2003; Davies, 2003; Dyson, 1997; Gullø, 1999; Johansson, 2003; Lindahl, 1995; Lunneblad, 2006; Løfdahl, 2004; Løkken 2004; Nordin-Hultman, 2004; Paley, 1986; Sawyer 1997; Tullgren, 2004). There are also similarities with other studies of the content of children's narratives (Broström, 1999; 2006; Karlsson, 2004; Paley, 1990). Nevertheless, this study differs from these in that it focuses on content and combines analyses of narratives with narrative analysis.

Theoretical framework

The problem area has been researched with the help of concepts derived from different theoretical traditions. The perspectives and concepts I found to be most productive were taken from research traditions such as early childhood education, child and childhood research, cultural studies and socio-cultural theory.

Co-narratives make up a linguistic genre in which narrative meaning-making comes into being through processes involving more than one

participant. Narratives that are created in preschools will often involve several participants. Children between the ages of one to three will be dependent on verbal support in order to be able to participate in narratives. I shall define "co-narrative" as *a conversation in which children and adults participate in creating narratives about episodes in the past and future. These conversations become co-narratives at the point at which an inner context, a narrative thread, is created, when the discourse gives rise to an episodic account.*

Adopting this definition allows me to include longer coherent narratives for the purpose of closer analysis. This definition has characteristics in common with Donald Polkinghorne's definition of "narrative" as a form of meaning-making (1988:36). It also has similarities with the way in which development-oriented sociolinguistic studies use the terms co-narrative, conversational context, and conversational participation in connection with conversations with narrative content in which adults provide children with verbal support (see for example: Aukrust, 1995; Dickinson, 2001; McCabe & Peterson, 1991; Snow & Blum-Kulka, 2002).

This study is an attempt to combine two metaphorical views of children; children as "human beings", and children as "human becomings" (James, Jenks & Prout, 1998). My search for knowledge of and insight into what children bring to conversations and what has relevance to them is based on a view of children as "human beings", as equal beings, or subjects. This is in line with recent child research and its focus on children as active participants in their own lives, the contributions they make to their surroundings and on the empowerment of children.

When I discuss didactic perspectives and view meaning-making in co-narratives from an educational perspective, this is based on a view of children as "human becomings". By adopting this view, the preschool's social mandate becomes the governing factor for how one should relate to identity creation and formative processes in an educational setting. The question of what kind of human beings we wish to nurture will be addressed.

I will describe this thesis as a pedagogical cultural study. By culture I mean practices, representations and customs; shared social meanings in everyday life in preschool. Artefacts as language and toys, as well as popular culture vs. traditional culture are stressed. More specifically culture is seen as a result from an integrated process built on construction of meaning in social processes (Sommer, 1997:67).

During this research into co-narratives as a pedagogical genre in preschools for one to three-year olds, I found a number of concepts developed by Bakhtin, the Russian linguistic philosopher, to be productive. Children's participation and voices will, in line with Bakhtin's philosophy, influence the co-narrative process in various ways, as this study illustrates. The notion of

voice is closely connected with culture, context and discourse, and reflects the values behind the consciousness which speaks (Morris, Medvedev, Volosinov, & Bakhtin, 1994).

According to Bakhtin (1986) any understanding of live speech and utterances is inherently responsive; the listener becomes the speaker. Although the degree of this type of activity will vary and can be a silent responsive understanding, sooner or later what is heard and actively understood will find its response. Those who speak will be oriented toward an actively responsive understanding. According to Bakhtin this addressivity will be part of the speaker's speech plan (op.cit., 1986). When the teachers in this study take the initiative to reconstruct events about what has happened or prepare for events to come, they will, according to this argument, try to act in accordance with the response they anticipate. They will take into account the background of the addressee's perception of their speech. The teachers' contextual knowledge of the children's experiences, for example their sympathies and antipathies, will be taken into consideration when the teachers' choose genres, utterances and aesthetic styles.

Method

The field work was carried out in a Norwegian preschool over a nine-month period in 2003/2004, and consisted of observing a group of nine children, one to three years old, and three teachers.

In order to study meaning-making in preschools as a force field in which opposites operate, I took an analytical approach by creating a dichotomy between children's and adults' co-narratives based on who initiated the narratives. This approach makes it possible to discuss children's and adults' contributions to content. This also makes it possible to see differences among the children who participate and differences among the three adults.

The study is based upon a series of videotapes taken at mealtimes, and thereby provides insight into a preschooler's cultural learning landscape. Of particular interest are the cultural content and the variety of practices that are inscribed in the joint meaning-making process.

Analysis of narratives: I made a pragmatic choice so as to reduce the amount of research data and to make the analysis process more lucid. First of all, I made rough transcriptions of all the identified co-narratives conducted during 15 mealtimes. Problems arose here in identifying where the narratives began and ended. I chose to start the co-narratives at the point when a verbal utterance led to subsequent verbal utterances that hung together in a narrative thread. I ended the narratives at the point when the narrative thread was broken. Wherever a theme was reverted to in the course of a mealtime, as a continuation of a narrative, these narrative elements were strung together to

form one coherent narrative. By adopting this method, 102 co-narratives were included in the material.

Narrative analysis: The thesis also contributes with “thick descriptions” inspired by ethnography and case analysis (Geertz, 1973; Hammersley & Atkinson, 1996; Platt, 1998; Yin, 2003). A selected co-narrative is analysed in a wider context.

Results and discussion

The studies made on children’s and adults’ joint meaning-making have resulted in dichotomous conceptions being varied, challenged and created in the articles and in the thesis paper. Some of the opposing pairs between which the voices move are:

- Being a child and being an adult
- The child perceived as vulnerable and as resilient
- Being a research subject and being a research object
- Masculinities and femininities
- Traditional culture and popular culture
- Play and learning
- Fear or pleasure
- Serious playfulness or humorous playfulness

This thesis describes and illustrates how children and adults, in narratives dealing with something that has happened or will happen to them, participate in reproducing culturally-constructed perceptions and ideologies as well as creating creative meanings. The focus of the research and the arena in which it was conducted were the contents and processes of everyday life in preschools. The research questions were open-ended. They did not focus on a predetermined content. It was the research design, the analyses of the children’s and adults’ narrative meaning-making, which structured the descriptions and the knowledge that I, in my capacity as researcher, could project.

Co-narratives include younger children’s verbal meaning-making. The thesis provides descriptions of how young children can express themselves and indicate what has relevance to them. This was done by way of the children taking the initiative to, and being invited to, participate in conversations and narratives. In this way we can gain a closer understanding of what has relevance to them and how they create meaning in their interaction with the world around them. The study’s research data describes a

seriousness in child-initiated co-narratives. Serious playfulness became a distinctive feature. The theme of survival and the area of tension between fear and pleasure appeared to be particularly relevant to those children who participated in the co-narratives. The children used the genre of the co-narrative to bring up and examine problematic aspects of life.

Some of the nine children in Prøysenstua⁶⁹ employed language as a tool for expressing themselves and for sharing narratives dealing with themes and actions that interested them. They also employed cultural narratives, ones to which they had been given access either through the adults' narratives or through narrative experiences from films and theme parks. Some children's use of adult fictional characters, such as Santa Claus and pirates, could indicate that these children's social practices are linked to the use of adult male characters. With the help of play activities they adopted a fellowship with other men. The thesis also describes the fellowship between adults and children linked to a theme such as Santa Claus. In contrast to this, a theme such as pirates was met with ambivalence on the part of the adults and enthusiastically explored by some of the children. Descriptions of play activities and co-narratives showed that serious aspects of life had relevance to both the adults and the children.

Children's participation is described and problematised by means of a co-narrative entitled *Captain Andreas and his Crew*. This example illustrates how a boy, repeatedly and in a varying manner, employs a play-related theme. With the use of a metaphor called *Captain Andreas' Voyage*, I unfold how Andreas' serious playfulness, his repeated initiative-taking when it came to play activities and conversations, both with other children and with adults, became his bargaining chip, his influence on the content in the preschool. Two of the studies describe how the staff shifted from a practice of ignoring to one of inclusion of media-inspired play activities and conversations.

The participatory field of action is the term proposed to describe a child's contributive participation within the structures and frameworks dictated by conversations in a preschool setting. The descriptions and analyses associated with the child-initiated co-narratives could have didactic relevance to preschool teachers. By adopting a readiness for narrative meaning-making, teachers will gain a tangible gateway to understanding what has relevance to young children. Child-initiated co-narratives can thus form a basis for new studies: as a method for attempting to capture and describe what has relevance to children, as a contribution towards increased knowledge-building, and as a knowledge-building element in preschool practices.

⁶⁹ I have named the preschool after a Norwegian author of childrens book and rimes. He is called Alf Prøysen (The author of *Teaspoon Lady*).

The analysis of the adult-initiated co-narratives provides descriptions of educational discourses in a Norwegian preschool. Some examples of these are: that teachers are child-centric in their conversations with children, that they are concerned with the individual child, and are sensitive to a child's intentions in participating. The analysis also gives examples of community-building, enthusiastic narrative practices in which many children's participation is included and awarded high value. A typology comprising eight different practices was presented.

In order to understand what takes place when a co-narrative comes into being, the participatory field of action was outlined and exemplified in seven collaborative and shifting processes: situation, context, initiated participation, responsive participation, expectations of content, collectively generated forces and creative elements.

By discussing comparative studies, I show that there are cultural differences as to how conversations are employed. My descriptions also show that verbally powerful and playful children easily dominated content. This indicates both pedagogical and research challenges. Conversations can only be viewed as one of many gateways to understanding children's perspectives and participation.

I have studied child-initiated co-narratives and adult-initiated co-narratives both individually and collectively. By adopting this analytical approach I have been able to challenge and/or verify similarities and differences between being a child and being an adult with respect to choice of thematic content and narrative method. I have taken for granted the fact that differences do exist. Adults have had more experiences than children have. Moreover, the adults who work in preschools are given a role with an educational social mandate by virtue of their obligations under the Day Care Institution Act. This adult role carries with it a responsibility to create good conditions for experiences and learning within the framework of the institution. Nevertheless, a number of similarities between adult and child were identified. As was the case with adults, children took an interest in the dramatic events of everyday life and, to some children, the cultural narratives with motion, rhythmic and suspense had a high degree of relevance. More detailed descriptions and discussions can be found in the articles attached to the thesis (Ødegaard, 2006a; 2006b; 2007; manuscript submitted).

REFERANSER

- Abbott, A. (1992). What do Cases do? In C.C. Ragin & H.S. Becker (eds.), *What is a Case?* (pp. 53-82). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alanen, L. & Mayall, B. (2001). *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge/Falmer.
- Alanen, L. (2001). Reflexivity and the social study of childhood. I U. Palmenfelt (ed.), *At forske i en bevegelig verden -Refleksivitet i børnekulturforskningen*, *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur* (Vol. 43). Odense: Odense Universitetsforlag.
- Allen, A. T. (2000). Children between public and private worlds: The kindergarten and public policy in Germany 1840 – present. In R. Wollon (ed.), *Kindergartens and cultures: the global diffusion of an idea* (pp. 16-41). New Haven: Yale University Press.
- Alrø, H. & Kristiansen, M. (1997). Mediet er ikke budskapet –video i observasjon af interpersonell kommunikasjon. I H. Alrø & L. Dirckinck-Holmfeld (red.), *Videoobservasjon*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. In H. Haavind (Ed.), *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ariès, P. (1980). *Barndommens historie*. Oslo: Gyldendal.
- Aristoteles & Ledsaak, S. (1961). *Om diktekunsten*. Oslo: Tanum.
- Aukrust, V. G. (1995). *Fortellinger fra stellerommet: To-åringer i barnehage: en studie av språkbruk- innhold og struktur*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Aukrust, V. G. (2001). Talk-focused talk in preschool -culturally formed socialization for talk? *First language*, 21, 57-82.
- Aukrust, V. G., & Snow, C. E. (1998). Narrative and explanations during mealtime conversations in Norway and the U.S. *Language in Society*, 27, 221-246.
- Bachtin, M. (1991). *Det dialogiske ordet*. Uddevalla: Anthropos.
- Bae, B. (1985). *Hvor er opplevelsen?: Rapport fra et forprosjekt om voksenbarn-relasjonen i barnehagen*. Oslo: Barnevernakademiet.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

- Bae, B. (2005a). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for arbeid i barnehage*. (Tilgjengelig 021105) http://odin.dep.no/bfd/norsk/tema/familie_og_barnehager/barnehager/004051-990665/dok-bn.html
- Bae, B. (2005b). Observasjonsforskning i barnehage: noen validitetmessige utfordringer. *Barn* (4), s. 9-24.
- Bae, B. (2005c). Troubling the identity of a researcher: methodological and ethical questions in cooperating with teacher – carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3, 283-291.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Baker-Sennett, J., Matusov, E., & Rogoff, B. (1998). Sociocultural processes of creative planning in children's playcrafting. In P. Light & G. Butterworth (eds.), *Context and Cognition: Ways of learning and knowing*. NY: Harvester Wheatsheat.
- Bakhtin, M. M. & Slaattelid, R. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Bakhtin, M. M. (1981a). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1981b). Discourse in the novel. In M. Holquist (ed.), *The Dialogic Imagination by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). The Problem of Speech Genres. In C. H. Emerson, Michael (ed.), *Speech Genres and Other late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. London: Intertext Books.
- Bergström, G. (1992). *Mera monster Alfons*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Biesta, G. (2002). Bildung and Modernity: The future of bildung in a world of difference. *Studies in Philosophy and Education* 21, 343-351.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer: Om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R., & Ødegaard, E. E. (2002). *Læring gjennom veiledning: En undersøkelse om veiledning i førskolelærerutdanningen: Rapport 2002*. Bergen: Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Bergen.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R., & Ødegaard, E. E. (2005). *Læring gjennom veiledning: Meningsskaping i grupper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Borgen, J. S. (2005). Børn og kultur - i teori og metode? *Åpningsforedrag v/BiN-Norden*, København: 15-17.12.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words - essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.

- Bourdieu, P. (2001). *Modild: For en social bevægelse i Europa*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Broström, S. (2006). Children's Perspectives on Their Childhood Experiences. In J. Einarsdottir & J. T. Wagner (eds.), *Nordic Childhoods and Early Education*. USA: Information Age Publishing.
- Broström, S. & Center for småbørnsforskning. (1999). *Jeg vil li' fortælle en historie : rapport fra Sagofärden, et udviklings- og forskningsarbejde om børns historiefortælling*. København: Danmarks Lærerhøjskole, Institutt for Småbørnspedagogik.
- Brougère, G., Buckingham, D. & Goldstein, J. H. (2004). *Toys, games, and media*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). Life as a Narrative. *Social Research*, 54 (1), 11-33.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2002). *Making Stories –Law, Literature, Life*. USA: First Harvard University Press.
- Bryan, T. J. (2005). Challenging Ableism. In: *Disability, Youth and Culture– Perspectives on Inclusion*. <http://perspectivesoninclusion.blogspot.com/2005/12/challenging-ableism-by-tj-bryan-aka.html>.
- Bryman, A. (2004). *The Disneyization of Society*. London: Sage Publications.
- Bråten, S. (2000). *Modellmakt og altersentriske spedbarn: essays on dialogue in infant and adult*. Bergen: Sigma.
- Bråten, S. (2006). *Dialogens speil: i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang.
- Canella, C. S. (2005). Reconceptualizing the field (of early care and education): If “western” child development is a problem, then what do we do? In N. Yelland (ed.), *Critical Issues in Early Childhood Education*. Berkshire, New York: Open University Press.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London Thousand Oaks, California: P. Chapman Publications.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

- Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (eds.) (2005). *Beyond Listening; Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press.
- Clausen, H., Kirkebæk, B. & Sætersdal, B. (1998). *Fortelling, konstruksjon og mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Connell, R. W. (2003). *Om Genus*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Cambridge UK: Polity Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Cote, L. R. (2001). Language Opportunities During Mealtimes in Preschool Classrooms. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Ed.), *Beginning Literacy with Language*. Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Cullen, J., Anning, A. & Flear, M. (2004). *Early Childhood Education: Society and Culture*. London: SAGE.
- Cunningham, H. & Thuen, H. (1996). *Barn og barndom: fra middelalder til moderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Czarniawska, B. (2004). The Uses of Narrative in Social Science Research. In M. Hardy & A. Bryman (ed.), *Handbook of Data Analysis*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Fra kvalitet til meningsskapning - morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahlberg, G., Åsen, G. & Taguchi, H. L. (2000). *Pedagogik i en föränderlig omvärld*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Davies, B. (2003). *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings - Methods, Pitfalls and Perspectives*. London New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Delamont, S., & Atkinson, P. (2004). Qualitative Research and the Postmodern Turn. In M. Hardy & A. Bryman (eds.), *Handbook of Data Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (eds.) (2001). *Beginning Literacy with Language*. Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Dore, J. (1989). Monologue as Reenforcement of Dialogue. In K. Nelson (ed.), *Narratives from the Crib*. Cambridge Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Drotner, K. (2003). *Disney i Danmark – at vokse opp med en global medie-gigant*. København: Høst & Søn.

- Dyer, W. G., & Wilkins, A. L. (1991). Better stories, not better constructs, to generate better theory: A rejoinder to Eisenhardt. *Academy of Management Review*, 16 (3), 613-619.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing Superheroes -Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. Amsterdam Avenue, New York: Teachers College Press.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal: I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Edström, V. (1997). *Astrid Lindgren – En studie av forfatterskapet*. Oslo: N.W. Damm & Sønn AS.
- Egan, K. (2003). *Undervisning som fortelling. En alternativ tilnærming til undervisning og læreplan på barnetrinnet*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Egner, T. (1955). *Folk og røvere i Kardemommeby*. Oslo: Cappelen.
- Eide, B., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14 (no.4), 532-550.
- Ely, M. (1991). *Doing Qualitative Research: Circles Within Circles*. London New York Philadelphia: The Falmer Press.
- Engel, S. (1995). *The Stories Children Tell: Making Sense of the Narratives of Childhood*. New York: Freeman.
- Engel, S. (1999). *Context is Everything: The Nature of Memory*. New York: Freeman.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fiske, J. (2003). Understanding popular culture. In W. Brooker & D. Jermyn (eds.), *The Audience Studies Reader* (pp. 112-116). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Fleer, M. & Pramling Samuelsson, I. (manus). *Play and Learning in Early Childhood Settings: international Perspectives*. USA, Africa, Asia, Europe: Springer.
- Flyvbjerg, B. (2003). Five misunderstandings about case-study research. In C. Seale, (ed.) *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publication.
- Formoe, T. (2003). *Kaptein Sabeltann lydopptak CD*. Oslo: Grappa.
- Frykman, J. (1999). Festen i barndomslandet. Om ritualernas återkomst och kulturens infantilisering. I U. Palménfelt (ed.), *Barndomens kulturalisering. Barnkulturforskning i Norden*, (vol. 2). Åbo: NNF Publications, Nordiskt Nätverk för forkloristik.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. NY -USA: Basic Books - Perseus Books Group.

- Geertz, C. (1991). Tjock beskriving för tolkande kulturteori. I *Häftan för kritiska studier* Stockholm: nr. 3 s. 13 – 33.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and Relationships -Soundings in Social Construction*. Cambridge Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Gjems, L. (2006). *Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Goffman, E., Branaman, A. & Lemert, C. (1997). *The Goffman reader*. Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Gopnik, A., Kuhl, P. K., & Meltzoff, A. N. (2002). *Den lille, store forskeren sinn, intelligens, og hvordan barn lærer*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Greve, A. (2006). *Vennskap mellom to-åringer*. Manus til PHD avhandling, Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Grieshaber, S. (2001). Equity Issues in Research Design. In G. Mac Naughton, Iram Siraj-Blatchford (ed.), *Doing Early Childhood Research -International Perspectives on Theory and Practice*. BuckinghamPhiladelphia: Open University Press.
- Guldbrandsen, L., Johansson, J. & Dyblie Nielsen, R. (2002). *Forskning om barnehager -en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Gullestad, M. (1984). *Kitchen-table Society: A case study of the family life and friendships of young working-class mothers in urban Norway*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (1990). "Barnas egen kultur" - finnes den? Tanker om barns aktive samfunnsdeltakelse. *Barn* 4, 7-27. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Guss, F. G. (2000). *Drama performance in children's play-culture: The possibilities and significance of form*. Trondheim: Institute for Arts and Media Studies, Division of Drama and Theatre, Norwegian University of Science and Technology.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, H. H. (1998). Retten til feltmateriale - Islamske reaksjoner på etnografiske publikasjoner. In K. Hastrup & K. Ramlov (eds.), *Kulturanalyse - fortolkningens forløp i antropologien*. Denmark: Akademisk Forlag.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om anvending av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige* nr. 1-2, Årg 8, 24-41.

- Hermes, J. (2005). *Re-reading popular culture*. Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Hill, E. (1983). *Tassen feirer jul*. Oslo: Cappelen.
- Hjemdahl, K. M. (2002). *Tur/retur temapark oppdragelse, opplevelse, kommers*. Avhandling til framstilling for dr. art graden. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Hohne, K. & Wussow, H. (1994). *A Dialogue of Voices -Feminist Literary Theory and Bakhtin*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Hopperstad, M. H. (2002). *Når barn skaper mening med tegning: en studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet.
- <http://www.leketoy.org/rekordaar-for-Kapteinsabeltann.325054-52020.html>
- Hundeide, K. (1989). *Barns livsverden en fortolkende tilnærming i studiet av barn*. Oslo: Cappelen.
- Hviid Jacobsen, M., & Kristiansen, S. (2001). *Farligt feltarbejde: Etik og etnografi i sociologien*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Haavind, H. (2000). På jakt etter kjønnete betydninger. I H. Haavind (ed.), *Kjønn og fortolkende metode* (pp. 7-59). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- James, A. & Prout, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood. Provenance, Promise and Problems. In A. James & A. Prout: *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Routledge.
- James, A., Prout, A. & Jenks, C. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44.
- Jenkins, H. & Cassell, J. (1998). *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2002). *Små barns etik*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Johansson, E. (2003a). Att närma sig barns perspektiv - Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige nr. 1-2, Årg 8*.
- Johansson, E. (2003b). *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan: Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- John, M. (2003). *Children's Rights and Powers in a Changing World*. London, New York: Jessica Kingley Publishers.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005). *Play, Development, and Early Childhood Education*. USA: Pearson Education
- Kampmann, J., Juncker, B. & Tufte, B. (2001). *Børnekultur: Hvilke børn? Og hvis kultur?* Børnekulturnetværket, & Sekretariat for Børnekulturnetværk. København: Akademisk Forlag.
- Karlsson, L. (2004). *Storycrafting with children - A key to listening and to sharing*. (tilgjengelig 14.11.2005): http://www.stakes.fi/palvelut/palvelujen_laatu/lapset/In_English/Karlsson.pdf
- Kjørholt, A. T. (2003). "Imagined Communities": The local community as a place for "children's culture" and social participation in Norway. In K. Fog Olwig & E. Gulløv (eds.), *Children's Places -Cross-Cultural Perspectives* (pp. 197-217). London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: Discourses on children as social participants in society*. Trondheim: Department of Education/Norwegian Centre for Child Research: Faculty of Social Sciences and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology.
- Kjørup, S. (1997). *Menneskevidenskabene*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Klerfelt, A. (2002a). Sagor i ny skepnad - barn berättar med dator. In R. Säljö & J. Linderöth (eds.), *Utm@ningar och e-frestelser*. Stockholm: Prisma.
- Klerfelt, A. (2002b). *Var ligger forskningsfronten: 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999*. Stockholm: Statens skolverk.
- Klintberg, B. a. (2000). Barns rädslor förr och nu. *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur* (42), 23-39.
- Krüger, T. (1994). Musikklærerutdanningen som et sosialt felt: Noen refleksjoner om hva som påvirker kunnskapsinnholdet i utdanning og i egen undervisningspraksis. I P. Dyndahl, & Ø. Varkøy: *Musikkpedagogiske perspektiver*. Oslo: Ad Notam.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet : Akademika.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenz-Tagushi, H. (2006). Reconceptualizing Early Childhood Education: Challenging Taken-for-granted Ideas. In J. Einarsdottir & J. T. Wagner (eds.), *Nordic Childhoods and Early Education*. USA: Information Age Publishing.
- Lindahl, M. (1995). *Inläring och erfارande: Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Lindahl, M. (2005). Children's right to democratic upbringings. *International Journal of Early Childhood* (3), 33-47.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden*. En etnografisk studie på en förskola i ett multietnisk miljö. Göteborg: Acta Univeritatis Gotheburgensis.
- Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek - en arena for kulturellt og socialt meningssskapande*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Marsh, J. & Millard, E. (2000). *Literacy and Popular Culture: Using children's culture in the classroom*. London: Paul Chapman.
- Matre, S. (1997). *Munnlege tekstar hos barn : Ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. Trondheim: Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Det historisk - filosofiske fakultetet, Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet.
- Mauritzon, U. & Säljö, R. (2003). Ja vill va Simba å du ä Nala -barns kommunikasjon och koordination av perspektiv i lek. In E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (eds.), *Förskolan - barns första skola!* (pp. 159-197). Sweden: Studentlitteratur.
- McCabe, A., & Peterson, C. (Eds.). (1991). *Developing Narrative Structure*. Hillsdale New Jersey: Lawrance Erlabaum Associates Publisher.
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspelet på småbarnsavdelingar*. Doktorsavhandling. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stocholms universitet.
- Miller, P., Mintz, J., Hoogotstra, L., Fung, H. & Potts, R. (1992). The Narrated Self: Young Children's Construction of Self in Relation to Others in Conversational Stories of Personal Experience. *Merill-Palmer Quarterly*, Wayne State University Press, 38 (1), 45-67.
- Mjør, I., Birkeland, T., & Risa, G. (2000). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar*. Oslo: Cappelen akademisk forlag : Landslaget for norsk-undervisning.
- Moi, T. (2002). Å tilegne seg Bourdieu: Feministisk teori og Pierre Bourdieus kultursosiologi. I I. Iversen: *Feministisk litteraturteori*. Oslo: Pax Forlag.
- Morris, P., Medvedev, P. N., Volosinov, V. N., & Bakhtin, M. (1994). *The Bakhtin reader: Selected writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov*. London: Edward Arnold.

- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7 (1), 30-41.
- Naughton, G. M. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies - Applying Poststructural Ideas*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Naughton, G. M., Rolfe, S. A. & Siraj-Blatchford, I. (2001). *Doing Early Childhood Research - International Perspectives on theory and Practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Nelson, K. (ed.) (1989). *Narratives from the Crib*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. (2004). *Historiens nytte og unytte for livet*. Oslo: Damm.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: en etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Nilsen, R. D. (2003). Barn og kvinner, barndom og kjønn. En barneforskere blikk på to forskningsfelt. *Kvinneforskning*. (3), (94-116).
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living Narrative - Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Orme, N. (2001). *Medieval children*. New Haven: Yale University Press.
- Paley, V. G. (1986). *Boys and girls: Superheroes in the doll corner*. Chicago: University of Chicago press.
- Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paley, V. G. (2002). *Flickan med den bruna kritan: hur barn använder berättelser för att forma sina liv*. Uppsala: Filmförlaget.
- Paley, V. G. (2004). *A child's work: The importance of fantasy play*. Chicago: Chicago Press.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Platt, J. (1988). What Can Case Studies Do? *Studies in Qualitative Methodology* (1), 1-20.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.

- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch (ed.), *Life History and Narrative*: Routledge Falmer.
- Potter, J. (2004): Discourse Analysis. In M. Hardy & A. Bryman (eds.), *Handbook of data analysis*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications.
- Pramling I. (1983). *The child's conception of learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, N. (2006). *Minding Metaphors: Using Figurative Language in Learning to Represent*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. & Williams, P. (2006). Five Preschool Curricula -Comparative perspectives. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), 11-31.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Doverborg-Östberg, E. (2000). *Å forstå barns tanker: en metodikkbok om å intervju barn*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. (1999). *Att forstå det lilla barnets värld med videons hjelp*. Stockholm: Liber.
- Propp, V. (1968). *Morphology of the folktale*. Austin: University of Texas press.
- Prøysen, A.(2006). *Teskjekjerringa*. Oslo: Gyldendal.
- Prøysen, A., & Berg, B. (1957). *Geitekillingen som kunne telle til ti*. Oslo: Tiden.
- Qvortrup, J. (2002). Barndom mellom børs og katedral. I J. Qvortrup & O. Stafseng (eds.), *Barn mellom børs og katedral* (s. 9-31). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Qvortrup, J. (2005). *Studies in modern childhood: Society, agency, culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Raundalen, M. (2006). Bak lukkede dører. (Kronikk 111006). *Bergens Tidende*.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Bartlett, L. & Turkanis, C. G. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejia Arauz, R., Correa-Chaves, M. & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning by intent participation, *Annual Review of Psychology* (Vol. 54). (pp. 175-203).
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken : Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Sandvik, N. (2000). *Når munterhet rommer livets alvor: Fenomenet munterhet blant 1-3-åringer i barnehage*. Halden: Høgskolen i Østfold.

- Sawyer, K. R. (1997). *Pretend Play as Improvisation - Conversation in the Preschool Classroom*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlaub Associates, Publishers.
- Schaanning, E. (1997). *Vitenskap som skapt viten: Foucault og historisk praksis*. Oslo: Spartacus forlag.
- Scruton, D. L. (1986). *Sociophobics: The Anthropology of Fear*. Boulder: Westview Press.
- Selmer-Olsen, I. (2003). Barnekulturforskningens utvikling og nytt. In S. Sagberg & K. Steinsholt (red.), *Barnet -konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. Göthenburg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Preschool. A perspective on Pedagogical Quality. *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, 2 (2), (pp. 169-194).
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Educational Disadvantage in the Early Years: How do we overcome it? Some Lessons From Research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12 (2), (pp. 5-20).
- Smith, L., & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snow, C. E., & Blum-Kulka, S. (2002). *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Socialministeriet (2006). *Informasjonshåndbok om pædagogiske læreplaner i dagtilbud*, <http://laereplan.info/haandbog/> (tilgjengelig fra 140306).
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Sommer, D. (2006a). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver. I J. Johansen & D. Sommer (red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2006b). Barndomssociologi som børneperspektiv - en utviklingspsykologisk vurdering, *Børn og kultur i teori og metode* (pp. 1-57).
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Strand, T. (2006). The social game of early childhood education -the case of Norway. In E. Johanna & J. Wagner (Eds.), *Nordic Childhoods and Early Education* (pp. 71-101). Greenwich, Connecticut: Information age Publishing.
- Strandell, H. (2006). Åldersspecifikt eller ej? Sociologiska innfallsvinklar, *Børn & kultur -i teori og metode* (pp. 1-9).

- Støbakk, Å. (2004). (tilgjengelig 100104) http://www.temaweb.net/sider/Perioder/Etterkrigstida_Norge/NorskEN/norsken.html#17
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. New York: Gardner Press.
- Thonsgaard, K. (1998). *Drømmenes torv – om muntlig fortællerkunst*. Århus: Klim.
- Thulin, S. (2006). *Vad händer med lärandets objekt?* Växsjö: Växsjö University Press.
- Tingstad, V. (2006). *Barndom under lupen: Å vokse opp i en foranderlig mediekultur*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten -Att konstruera det lekande barnet*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Högskola.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Vold, K. B., Risa, O., Birkeland, T. (1997). *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Wagner, J. T., & Einarsdottir, J. (2006). *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich: IAP-Information Age Publications.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Whyte, W. F. (1993). *Street Corner Society: The social structure of an Italian slum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra: Samlärande i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problemsolving. *Child Psychol. Psychiat.* (17), (pp. 89-100).
- Yelland, N. (ed.). (2005). *Critical Issues in Early Childhood Education*. Berkshire, New York: Open University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and methods*. London: Sage.
- Ytterhus, B. (2000). *"De minste vil, og får det kanskje til-": En studie av hverdagslivets segregering i intergrerende institusjoner - barnehager*. Trondheim: Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-vitenskapelige universitet.

- Ziehe, T., Fornäs, J. & Retzlaff, J. (1993). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Zipes, J. (1986). *Don't bet on the prince: Contemporary feminist fairy tales in North America and England*. Aldershot, Hants: Gower.
- Zipes, J. (1997). *Happily ever after: Fairy tales, children, and the culture industry*. New York: Routledge.
- Ødegaard, E. E. (1996). "Samarbeid om samspill": Et prosjekt og en undersøkelse om refleksjon over samarbeidspraksis mellom barnehage og hjem. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Bergen: Norsk Lærerakademi.
- Ødegaard, E. E. (1998). "Fortell om meg da jeg var liten" Fortellingen som mulighet i samarbeidet mellom barnehage og hjem. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (6), (pp. 375-385).
- Ødegaard, E. E. (1999). Små fortellinger -store perspektiver. *Barnehagen* (7).
- Ødegaard, E. E. (2000). Å fortelle et liv. *Barnehagefolk* (3), (pp. 16-22).
- Ødegaard, E. E. (2006a). Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og innflytelse på barnehagens innhold. *Barn* (1), (pp. 67-89).
- Ødegaard, E. E. (2006b). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early Years -An International Journal of Research and Development*, 26 (1), (pp. 79-92).
- Ødegaard, E. E. (2007). What's on the teachers agenda? Teachers' didactical projects in co-narration with very young children. To be published in *International Journal of Early Childhood* (autumn).
- Ødegaard, E. E. (manus submittet). Mellom frykt og fryd. Meningskaping i fortellinger om julenissen.
- Ødegaard, E. E. (manus submittet). Participation Play and Power. A two year old boy in curriculum construction.
- Ødegaard, E. E., & Birkeland, L. (2002a). *Tusen erfaringer søker fortellinger - gleder og utfordringer med fortellinger i barnehagens pedagogiske arbeid* (Skriftserien, nr. 2). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Öhngren, B., Härnqvist, K., Achtenhagen, F. & Rosengren, K. E. (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Uppsala: HSFR.
- Aasebø, T. S. (2001). -og så kan du være dama til Batman: En empirisk undersøkelse av hvordan mediene tas i bruk og inngår i meningsbærende prosesser i sosial interaksjon mellom barn. Oslo: Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Unipub.
- Aasebø, T. S. (2005). Television as a marker of boy's construction of growing up. *Young: Nordic Journal of Youth Research*, 13 (No 2), 185-2003.

1. Artikel

“What’s worth talking about? Meaning-making in co-narration in toddler-initiated co-narratives in preschool”

Printed in *Early Years –An International Journal of Research and Development*, no 1, 2006

2. Artikel

“Participation, play and power - a two-year-old boy in curriculum construction”

Manuscript submitted

3. Artikkel

”Kaptein Andreas og hans mannskap: Drøfting av forskningsdata om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold”

Trykket i *Barn nr. 1*, 2006

4. Artikel

“What’s on the teachers’ agenda? Teachers’ didactical projects in co-narration with very young children”

Accepted for publishing in *International Journal of Early Childhood*, 39(2), 2007